Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9970241
Centre d'intérêt : 755

Boutin, Claire

Les apprenants-adultes en difficulté d'apprentissage d'une langue seconde / Claire Boutin. -- [Hull?] : C. Boutin, 1988
xi, 213 f. ; 28 cm

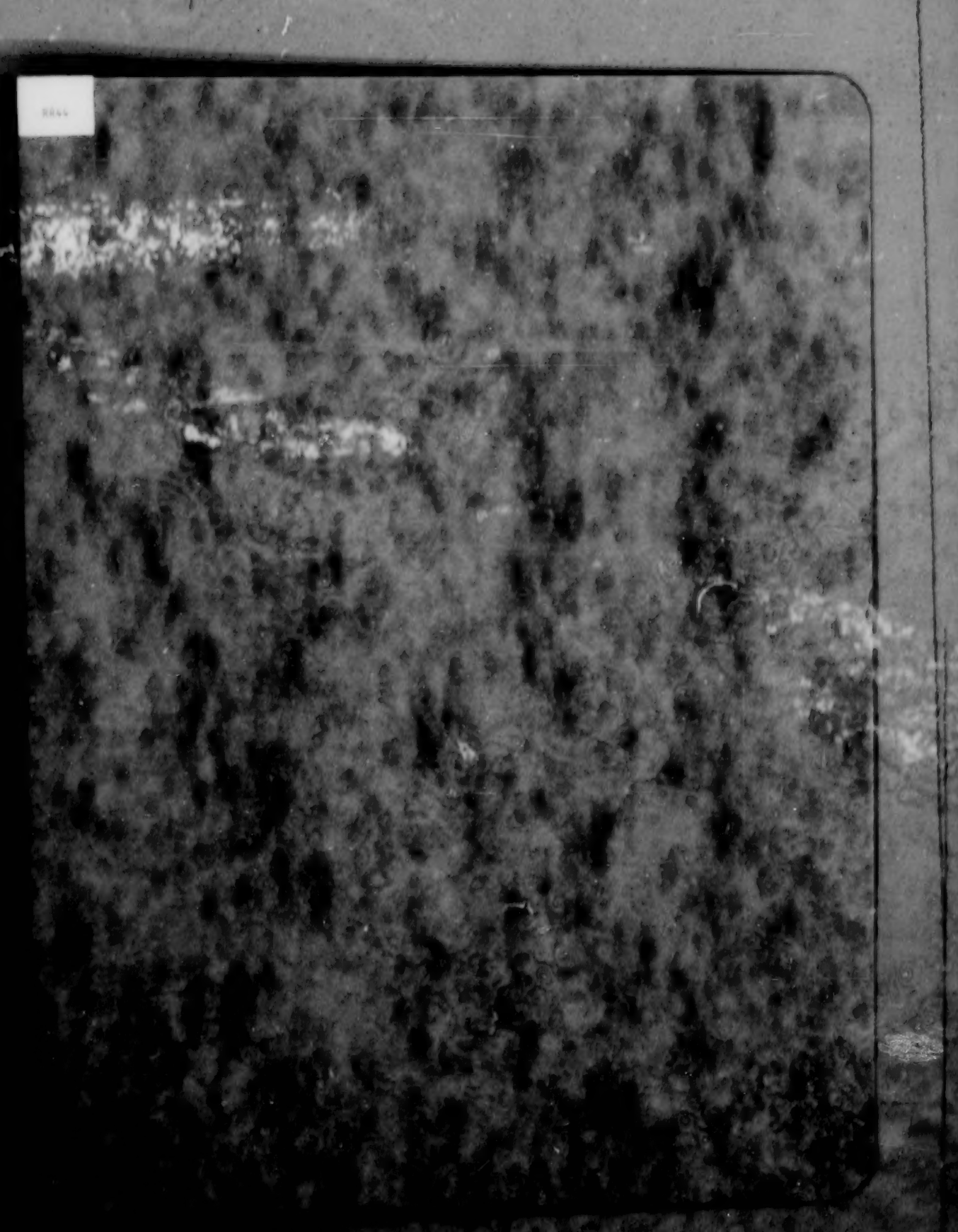
"Rapport de recherche présenté dans le cadre du Programme de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. [v]-xi

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue seconde * Anglophone * Etudiant adulte * Echec scolaire * Abandon scolaire * Attitude de l'étudiant * Compétence de l'étudiant * Education des adultes

Le but de la recherche est de cerner les causes des échecs d'apprentissage en langue seconde chez les apprenants adultes et de développer des stratégies d'enseignement susceptibles de s'adapter aux besoins de l'étudiant. La recherche s'est effectuée auprès des employés de la Banque du Canada à Ottawa inscrits à titre de débutants à des stages de français. On identifie d'abord, par expérience personnelle, trois facteurs responsables des problèmes d'apprentissage de ces adultes : l'attitude, les aptitudes et les habiletés cognitives des apprenants. Puis, afin de solutionner ces problèmes d'attitude, d'aptitudes et d'habiletés cognitives, on propose, d'une part, l'utilisation de l'approche pédagogique humaniste communicative dont le principal objectif est de répondre aux besoins individuels de chaque apprenant. D'autre part, on suggère de développer une méthodologie basée sur l'approche behavioriste afin d'aider à faire passer le contenu du cours et d'inciter l'apprenant à modifier ses stratégies d'apprentissage pour compenser le manque d'aptitudes et d'habiletés cognitives de chaque apprenant.

Type de document :



9070241

CLAIRE BOUTIN

LES APPRENANTS-ADULTES EN DIFFICULTE D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE LA MAITRISE EN EDUCATION

JUIN 1988

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

HULL (QUEBEC)

AVANT-PROPOS

Le present travail veut cerner les causes qui entrainent des echecs d'apprentissage en langue seconde chez un apprenant-adulte. Il ne s'agit pas de developper un curriculum ou des programmes, mais plutôt d'identifier les facteurs menant à des abandons, à des decouragements et finalement à des insucces et de tenter de determiner des approches pedagogiques pour contrer ces echecs.

Le travail de recherche s'est effectue aupres d'une clientele bien precise, soit les employes anglophones de la Banque du Canada, sise à Ottawa.

Il est à preciser que l'appellation de certains secteurs de l'institution s'ecrivent avec des majuscules sur quelques mots bien precis. Ainsi, l'institution orthographie ainsi le "departement du Personnel" avec "P" majuscule à Personnel tandis qu'elle met un "S" majuscule à Service de l'enseignement du français. Les noms des etudiants mentionnes dans cet ouvrage ont ete falsifie afin de conserver la confidentialite.

Je tiens particulièrement à remercier madame Lorraine Savoie-Zajc pour ses encouragements constants et ses bons conseils.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS ii

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES TABLEAUX iv

BIBLIOGRAPHIE v

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I : Milieu de travail 3

Clientèle. Cadre du travail

CHAPITRE II : Problematique 9

Attitude de l'apprenant. Aptitudes de l'apprenant. Habilites cognitives.

CHAPITRE III : Cadre theorique 16

Introduction. Motivation. Theories d'apprentissage. Styles d'apprentissage. Enseignement d'une langue seconde. Michel Minder, didactique fonctionnelle. Conclusion.

CHAPITRE IV : Méthodologie 120

Approche systemique de formation.

CHAPITRE V : Intervention 145

Premier stage: février 1987. Deuxième stage: Mars 1987. Troisième stage: avril 1987. Quatrième stage: juin 1987. Cinquième stage: septembre 1987.

CHAPITRE VI : Resultats, analyse et recommandations .. 197

CHAPITRE VII : Conclusion 211

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		page
I	Niveaux de connaissance de la langue expression et comprehension	7
II	État actuel de la problematique et etat desire	13
III	Hierarchie des besoins de Maslow	23
IV	Theorie de F. Herzberg	28
V	Theorie de Herzberg et hierarchie des besoins de Maslow	29
VI	Quelques items descriptifs des systemes 1 a 4 de Likert	34
VII	Les dimensions et les types de Myers-Briggs	74
VIII	L'approche systemique de formation	122
IX	Resume du tableau de R. Wlodkowski (Diagnostic Motivation Chart)	127

BIBLIOGRAPHIE

Alvarez, A., Carrion, M.J., Puchol, E.G., Lepinette, B., Olivares, A. "Le developpement de la comprehension auditive par les documents sonores radiophoniques". Le français dans le monde, n° 158 (janv. 1981), pp. 64-67.

Alvarez, Gerardo, Huot, Diane. Problèmes en enseignement fonctionnel des langues: Actes du premier colloque sur la didactique des langues (G.R.E.D.I.L.). Quebec, Centre International de recherche sur le bilinguisme /1981/. 166 p.

Alvarez, Gerardo "Niveau-Seuil et enseignement fonctionnel du français". Le français dans le monde, n° 162 (juillet 1981), pp. 58-61.

Alderfer, C.P. Learning from Changing: Organizational Diagnosis and Development. Beverly Hills, Sage /1975/. 228 p.

Alderfer, C.P. Existence, Relatedeness and Growth: Human Needs in Organization. New York, Free Press /1972/. 198 p.

Argyris, Chris. Integrating the Individual and the Organization. New York, Wiley /1964/. 330 p.

Asher, James J. "Une methode révolutionnaire pour apprendre les langues étrangeres". Psychologie, n° 77 (juin 1976), pp. 54-60.

Asher, James J. "Fear of Foreign Languages". Psychology Today, Vol. 15, n° 8, (août 1981), pp. 52-56.

Bal, R. de. Construire des echelles d'evaluation descriptives. Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture /1976/. 246 p.

Barbe, Walter Ed. Psychology and Education of the Gifted Selected Readings. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall /1965/. 534 p.

Bergeron, J.L., Côté-Leger, N., Jacques, J., Bélanger, L. Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi, Gaetan Morin /1979/. 337 p.

Bernard, H., Cyr, J.M., Fontaine, F. L'apprentissage experientiel. Montreal, Universite de Montreal /1981/. 66 p. : ill.; 28 cm.

Bernard, Jean-Louis. L'apprenant adulte. Montreal, Librairie de l'Universite de Montreal /1976/. 118 p.

Bertalanffy L. Von. Theorie generale des systemes. Trad. par Jean-Benoit Chabrol. Paris, Dunod /1973/. 298 p.

Besse, Henri. Methode et pratique des manuels de langue. Paris, Didier, Paris Credif /1985/. 182 p.

Biehler, Robert F. Psychology Applied to Teaching. Third Edition. Boston, Houghton Miffin /1978/. 873 p.

Bigge, Morris L. Learning Theories for Teachers. Fourth Edition. Cambridge, Mass., Harper Row /1982/. 356 p.

Bloom, Benjamin S. Caracteristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles, Labor /1979/. 270 p.

Burke, Guild, P., Garger, S. Marching to Different Drummers. Alexandria, Va., ASCD Publication /1985/. 109 p.

Buros, Oscar K. Foreign Language, Tests and Review: A Monograph Consisting of the Foreign Language Sections of the Seven Mental Measurements Yearbooks. New Jersey, Gryphon Press /1975/. 312 p.

Brumfit, C.J., Johnson, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford, Oxford University Press /1979/. 243 p.

Chevrolet, Daniel. Methodes directives et formation des adultes. Paris, Entreprise Moderne d'Edition /1979/. 144 p.

Collerette, P., Delisle, G. Le changement planifie: une approche pour intervenir dans les systemes organisationnels. Montreal, Agences d'Arc /1982/. 213 p. : ill.

Conseil de la cooperation culturelle du conseil de l'Europe. Des voies possibles pour l'elaboration d'une structure generale d'un systeme europeen d'unites capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Strasbourg, Conseil de l'Europe /1979/. 83 p.

Cornett, Claudia A. What You Should Know About Teaching and Learning Styles. Bloomington, Phi Delta Kappa /1981/. 46 p.

Coste, Jean-Paul, Chappaz, Georges. Intelligence et heredite. Paris, Nouvelles editions relationistes /1980/. 186 p.

Courtillon, Jeannine. "Que devient la notion de progression". Le français dans le monde, n° 153 (mai-juin 1980), pp. 89-97.

Daigle, Monique. L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde: etat de la question. Quebec, Centre international de recherche sur le bilinguisme /1977/. 46 p.

Diller, Karl C. The Language Teaching Controversy. Rowley, Newbury House Publishers /1978/. 174 p.

Dunn, Rita, Dunn Kenneth J. Teaching Students Through Their Individual Learning Styles : a Practical Approach. Preston, Va : Preston /1978/. 431 p.

Edelhoff, C., Bummel, H. Van. "Objectifs de l'enseignement des langues et pratiques relevant de la competence de communication". Le français dans le monde, n° 153 (mai-juin 1980), pp. 48-52.

Entwiste, Noel. Styles of Learning and Teaching. New York, Edition John Wiley and Sons /1981/. 293 p.

Gauthier, L., Poulin, N. Savoir apprendre: Avoir le vent dans les voiles sans toujours etudier a planche. Deuxieme edition, revue et augmentee. Sherbrooke, Editions de l'universite de Sherbrooke /1985/. 295 p. : ill.: 23 cm. + 1 livret de reponses et de compilation (12 p. : tabl.: 22 cm.)

Getzels, J.W., Jackson, P.W. Creativity and Intelligence: Exploration with Gifted Students. New York, Wiley /1962/. 293 p.

Gingras, Rosario C. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington, Centre for Applied Linguistics /1978/. 107 p.

Gordon, T. T.E.T.: Teacher Effectiveness Training. New York, Peter H. Wyden /1974/. 366 p.

Herhenhann, B.R. An Introduction to the Theories of Learning. Second Edition. New Jersey, Englewood Cliffs /1982/. 454 p. : graph.

Hersey P., Blanchard K. Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. Third Edition. New Jersey, Englewood Cliffs /1977/. 360 p.

Herzberg, Frederick. Le travail et la nature de l'homme. Deuxieme edition. Paris, Entreprises Modernes d'edition /1975/. 213 p.

Holie, Henri. "Plaidoyer pour l'auto-evaluation". Le français dans le monde, n° 165 (nov. dec. 81), pp. 15-23.

Jung, Carl Gustav, 1875-1961. Les racines de la conscience: etudes sur l'archetype. Paris, Buchet-Chastel /1971/. 628 p.

Kidd, J.R. How Adults Learn. Review updated, completely rewritten. New York, Association Press /1973/. 318 p.

Knowles, Malcolm S. Self Directed Learning. New York, Association Press /1975/. 135 p.

Knowles, Malcolm S. The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy. Reviewed and updated. Chicago, Follet Publishing Company /1980/. 400 p.

Knowles, Malcolm S. The Adult Learner: A Neglected Species. Third Edition, Houston, Gulf /1984/. 197 p.

Kolb, D.A., Rubin, N., Irwin, M., Mentyre, J.M. Organizational Psychology: A Book of Reading. Third Edition, New Jersey, Englewood Cliffs /1979/. 563 p.

Krashen, S.D., Scarella, R.C., Long, M.H. Child-Adult Differences in Second Language Acquisition. Rowley, Newbury House Publishers /1982/. 226 p. : ill.

Krashen S.D. "A response to McLaughlin, The Monitor Model: Some Methodological Considerations". Language Learning, vol. 29, n° 1 (avril 76), pp. 151-165.

Kubie, S. Neurotic Distortion of the Creative Process. Lawrence, Kan, University Press of Kansas /1958/. 141 p. : ill.

Laborit, Henri. La nouvelle grille. Paris, Laffont /1974/. 357 p.

Laflamme, Marcel. Le management, approche systemique: theorie et cas. Chicoutimi, Gaetan Morin /1977/. 247 p. : graph.

Lawler, Edward E., Porter, Lyman W., Hackman, J. Richard. Behavior in Organizations. New York, McGraw-Hill /1975/. 561 p.

Lefebvre, Gerard. Savoir organiser, savoir decider. Montreal, Editions de l'homme /1975/. 166 p.

Lerat, Pierre. "Lexique central et vocabulaire peripherique". Le français dans le monde, n° 159 (fev. mars 1981), pp. 32-36.

Likert, Rensis. New Patterns of Management. New York, McGraw-Hill /1961/. 279 p.

Lippitt, Gordon L. "Learning Rythms". Training and Development Journal, (octobre 1979), pp. 12-20.

Logan, Gerard E. Individualized Foreign Language Learning, An Organic Process. Rowley, Newbury House Publishers /1973/. 136 p.

Lohezec, B., Perusset, J.M. "Elaboration d'unites capitalisables en fonction d'un niveau-seuil". Le français dans le monde, n° 149 (nov. dec. 1979), pp. 68-73.

McGregor, Douglas. La dimension humaine de l'entreprise: trad. par V. Ardoino et N. Lobrot. Pref. de J. Ardoino. Paris, Gauthier-Villers /1971/. 205 p.

Maley, Alan. "L'enseignement d'une competence de communication. Illusion du reel et realite de l'illusion". Le français dans le monde, n° 153 (mai-juin 1980), pp. 58-69, 71.

Maslow, Abraham H. Toward A Psychology of Being. Second Edition New York, Van Nostrand Reinhold /1968/. 240 p.

Minder, Michel. Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, evaluation. Troisieme edition. Liege, M. Dessain /1980/. 303 p. : ill.

Morgan, B., Holmes G.E., Bundy, C.E. Methods in Adult Education. Third Edition. Danville, The Interstate Printers and Publishers /1976/. 282 p.

Moskowitz, Gertrude. Caring and Sharing in the Foreign Language Class : a Sourcebook on Humanistic Techniques. Rowley, Newbury House Publishers /1978/. 343 p.

Myers, Isabel-Briggs, Myers, Peter B. Gifts Differing. Palo Alto, Ca., Consulting Psychologists Press /1969/. 153 p.

Nadeau, M.A. L'evaluation des programmes d'etudes: theories et pratique. Quebec, Presses de l'Universite Laval /1981/. 474 p.

Oller, J.W., Richards, J.C. Focus on the Learners: Pragmatic Perspective for the Language Tearcher. Rowley, Newbury House /1973/. 306 p.

O'Neil, Huguette. "Elle a passe son doctorat a 87 ans". Chatelaine, vol. 26 (novembre 1985), pp. 26-27.

Piaget, Jean. Apprentissage et connaissance. Neudeln : Liechtenstein, Kraus Reprint /1974, c1959/. 185 p.

Piaget, Jean. The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. New York, Viking Press /1977/. 213 p.

Pigg, K.E., Busch, L., Lacy, W.B. "Learning Styles in Adult Education: A Study of County Extention Agents". Adult Education, vol. 30, n° 4 (1980), pp. 233-244.

Porquier, Remy, Frauenfelder, Uli. "Enseignants et apprenants face a l'erreur". Le français dans le monde, n° 154 (juillet 1980), pp. 30-35.

Roash, Albert. ""S'auto evaluer" un neologisme". Le français dans le monde, n° 147 (nov. dec. 1979), pp. 63-67.

Reed, Carroll E. The Learning of the Language. New York, National Council of Teachers of English /1971/. 430 p.

Richards, Jack C. Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches. Rowley, Newbury House Publishers /1978/. 273 p.

Richterich, R., Widdowson, H.G. Description, presentation et enseignements des langues: actes du colloque de Berne 1980. Paris, Hatier Credif /1981/. 135 p.

Richterich, René. "L'antidefinition des besoins langagiers comme pratique pedagogique". Le français dans le monde, n° 149 (nov. dec. 79), pp. 54-62.

Ritchie, William A. Second Language Acquisition Research. New York, Academic Press /1978/. 221 p.

Rogers, Carl. Le developpement de la personne. Trad. de l'anglais par E.L. Herbert, av.-pr. J. Desautels, pref. de M. Pages. Paris, Dunod /1976/. 286 p.

Rosnay, Joel de. Le macrocospe: vers une vision globale. Paris, Editions du Seuil /1975/. 295 p.

Roulet, Eddy. Un niveau-seuil. Presentation et guide d'emploi. Strasbourg, Conseil de l'Europe /1976/. 21 p.

Rubin, J., Thompson, I. How to Be a More Successful Language Learner. Boston, Heinle and Heinle Publishers, Inc. /1982/. 109 p.

Schein, E.H. Organizational Psychology. Third Edition. New Jersey, Englewood Cliffs /1980/. 274 p.

Schulz, Renate A. Personalizing Foreign Language Instruction: Learning Styles and Teaching Options. Stokie, National Textbook Company /1977/. 148 p.

Stern, H.H. "What We Learn From the Good Language Learner". Canadian Modern Language Review, vol. 31, n° 4 (Mars 1975), pp. 305-318.

Tousignant, Robert. Les principes de la mesure et de l'evaluation des apprentissages. Saint-Jean-sur-le-Richelieu, Editions Prefontaine Inc. /1982/. 225 p. : tabl.: 22 cm.

Verlee, Leon. Enseignement des langues et information culturelle. Paris, Nathan /1973/. 145 p.

Vroom, V.H., Deci, E.L. Management and Motivation: Selected Reading. Harmondsworth, Penguin Books /1970/. 399 p.

Weiss, François. "Expression et prise en compte des besoins langagiers". Le français dans le monde, n° 149 (nov. dec. 1979), pp. 59-62.

Wlodkowski, R. Motivation and Teaching, a Practical Guide. Washington, D.C., National Education Association /1978/. 215 p.

Zander, Alvin. Groups at Works. San Francisco, Jossey-Bass /1977/. 144 p.

INTRODUCTION

Les adultes anglophones confrontés à la situation d'apprentissage du français comme langue seconde au Canada réagissent de différentes façons. Certains désirent maîtriser l'autre langue officielle pour répondre à des besoins culturels et sociaux. Mais pour la plupart, l'employeur leur demande de s'inscrire à des cours pour répondre aux exigences du poste. Ils se soumettent à cette demande sans vraiment en comprendre la portée. Ils ne connaissent pas la démarche dans laquelle ils s'engagent, ni le processus ni les résultats. Ils acceptent, bon gré mal gré, de suivre le cheminement.

Pour bon nombre d'employés, ils devront affronter l'inconnu. Ils devront vivre un changement radical dans leur routine de travail et même dans leurs valeurs. Ils subiront un choc émotif. Ils s'attendent à un résultat évident, concret et mesurable à court terme. Après un premier contact, un premier essai en cours de français, ils réalisent que les résultats sont infimes par rapport à ce qu'ils avaient escompté. Ils se comparent à des collègues, constatent leurs difficultés d'adaptation à la salle de classe et à l'effort intellectuel exigé. Ils se sentent confrontés entre les attentes de l'institution et leurs capacités de répondre à ces exigences. Ils s'aperçoivent en plus qu'ils ne sont pas en mesure d'acquérir cette langue. Ils vivent à tous les niveaux des émotions intenses.

Le professeur de français langue seconde a pour tâche d'aider ces employés devenus apprenants à vivre ce changement draconien dans leur vie. Le professeur voit que ces apprenants se heurtent à des apprentissages intellectuels et c'est son devoir de les appuyer pour surmonter leurs problèmes.

La problématique de l'apprentissage du français en tant que langue seconde étant complexe, il est essentiel d'en dégager toutes les composantes. Tout d'abord, il faut évaluer le niveau de motivation de l'employé à apprendre le français. Cette motivation résulte d'un nombre important de causes. Puis il faut analyser les conditions et les approches idéales d'apprentissage de la langue seconde. Enfin, il faut cerner le profil d'apprenant de l'employé confronté à la situation d'apprentissage du français, langue seconde.

Un apprentissage difficile dépend de multiples raisons. Ce travail va tâcher d'en dégager les principales explications et de soumettre des solutions pour amoindrir les difficultés.

CHAPITRE I

A. Clientele

Les employes de la Banque du Canada, societe de la couronne independante de la fonction publique de par son mode de fonctionnement et de par ses politiques, beneficient de cours de français langue seconde. Certains postes, sans être officiellement affiches bilingues, requierent la connaissance des deux langues officielles pour remplir les exigences des tâches. De plus, l'institution suit le mouvement des politiques sur le bilinguisme, amorce il y a plusieurs annees, sous le gouvernement liberal de P.E. Trudeau. A cet egard, d'ailleurs, elle a été à l'avant-garde de la fonction publique en offrant des cours de français, langue seconde à son personnel cadre.

Les employes selectionnés pour suivre des cours de français langue seconde occupent differents postes dans la hierarchie institutionnelle. Chaque departement, douze au total, elabore les criteres de selection selon ses propres besoins. En ce qui concerne les departements administratifs, l'employe qui supervise doit donner des ordres, evaluer le rendement, reprimander, feliciter, etc., et tout cela dans la langue maternelle de l'employe. Ou

alors, l'employe doit donner des services au public ou aux collegues dans leur langue maternelle. En ce qui a trait aux departements economiques, l'employe doit participer a des reunions ou chacun peut s'exprimer dans la langue de son choix, lire les rapports rediges dans une langue ou l'autre, communiquer avec des institutions bancaires ou le marche boursier au Quebec.

La scolarite des employes qui se retrouvent en cours de français, langue seconde, varie en general du secondaire au doctorat. Pour la plupart, ils sont d'origine anglophone, et le français est la deuxieme langue qu'ils apprennent. Ils ont quelquefois suivi des cours au secondaire. Leur âge varie entre la vingtaine et la cinquantaine. Pour certains, la Banque du Canada constitue toute leur vie de travail, ils s'identifient à l'institution, elle est leur seconde famille. Pour d'autres, elle constitue une ecole de formation qui permettra un jour d'occuper un poste plus interessant et prestigieux, soit à l'interieur de l'institution soit dans d'autres organismes gouvernementaux. On retrouve un eventail de motifs personnels d'apprentissage. Pour l'un, la connaissance du français permettra d'acceder à un meilleur poste, pour un autre, cela est un apport à sa culture et pour certains, cela decoule des exigences de leur poste.

B. Cadre de travail

Le Service d'enseignement du français relève du département du Personnel qui décide des politiques internes. Il est aussi régi par le Conseil consultatif sur le bilinguisme qui comprend trois membres de la Haute direction dont le sous-gouverneur et le chef de département du Personnel. Une fois par année, le Service doit rendre compte à ce comité des heures d'enseignement offertes, du nombre d'employés en formation par département, du nombre de candidats diplômés, etc. En ce qui a trait à l'aspect pédagogique, le Service [illegible] carte blanche pour élaborer son programme [illegible] de ses politiques administratives auprès des étudiants, du choix d'embauche des professeurs et du contenu pédagogique (les éléments lexicaux, grammaticaux et notionnels).

Le Service de français a élaboré un programme appelé "programme-référence" qui est en opération depuis janvier 87. Il n'en est qu'à sa phase expérimentale. Les professeurs se basent sur ce programme-référence pour élaborer leur plan de cours. Ils ont la liberté de choisir la méthodologie, les activités, le matériel et l'approche auprès des étudiants. Ce choix est fait en fonction de la préférence de chaque professeur et de la pertinence apparente de la formule pédagogique. Pour élaborer le syllabus, les professeurs analysent les besoins, les

interets et le style d'apprentissage des etudiants qui forment le groupe. A partir de ces donnees, ils decident de la voie a suivre.

A l'automne, le specialiste de l'evaluation rencontre tous les nouveaux candidats afin d'evaluer leur connaissance du français, leurs aptitudes, leurs attitudes, etc. Par la suite, il planifie le regroupement des etudiants pour l'annee suivante, a partir premierement de leur niveau, deuxiemement de leurs affinites (style de travail, poste occupe, interets, besoins) et enfin de leur disponibilite. Pendant l'annee scolaire, les professeurs sont assignes a chaque mois à de nouveaux etudiants et à la fin du stage mensuel, ceux-ci ecrivent un rapport identifiant les objectifs, la demarche, les activites et l'evaluation du stage. Une seconde partie du rapport se rapporte directement à l'etudiant concerne. Cette partie vise à decrire son profil d'apprenant ainsi que son profil linguistique, les activites les plus et les moins profitables, le degre de realisation des travaux inter-stages, son assiduite et les recommandations du plan de cours pour le stage suivant en regard des objectifs et des activites.

Une fois par annee, un rapport envoye au chef du departement de l'employe inscrit en formation du français langue seconde, fait mention de son attitude et ses aptitudes ainsi que de son niveau de bilinguisme. Ce niveau est etabli à partir de l'interpretation des resultats de test de grammaire et de l'observation des professeurs sur l'aisance à communiquer. Cette interpretation est reproduite au tableau I.

Tableau I

NIVEAUX DE CONNAISSANCE DE LA LANGUE

EXPRESSION ET COMPREHENSION ORALES

0 - 4	--------	debutant
5 - 7	--------	intermediaire
8 - 9	--------	avance
10 - 13	--------	fonctionnel
14 - 15	--------	bilingue

Les cours offerts se divisent ainsi: pendant les deux premières années, l'etudiant reçoit environ huit stages de formation non consecutifs à raison d'un mois chacun, soit l'équivalent de 960 heures. Par la suite, il bénéficie d'une année comprenant deux stages, totalisant 240 heures, et faisant le pont aux stages, des cours sur base horaire à raison de trois heures par semaine: les deux années

suivantes. Il ne reçoit que des cours sur base horaire et c'est pendant son avant-dernière année qu'il passe les examens de grammaire. Ces examens vérifient l'appropriation des points grammaticaux regroupés dans des cahiers d'exercices élaborés par les professeurs du Service.

Voici une synthèse du cycle de formation d'un employé au niveau 0 au Service de traduction du français :

1re et

2e année: Stages de formation pratique de huit stages, de 960 heures de formation.

3e année: 2 stages, totalisant 240 heures, et cours en base horaire.

4e année: Cours sur base horaire et trois tests de grammaire.

5e année: Cours sur base horaire.

CHAPITRE II

Problematique

Je travaille dans le programme des stages et les groupes qui me sont assignes se situent a tous les niveaux de la connaissance de la langue française, de debutants a avances. Ils font partie de toutes les categories d'emplois: manuels, postes de soutien ou professionnels. Parmi ces etudiants, il s'en trouve qui eprouvent beaucoup de difficultes a apprendre le français. Ils ne progressent pas comme la moyenne des etudiants et plafonnent rapidement. Apres plusieurs stages, ils ne possedent pas encore les rudiments de la langue française et les professeurs se plaignent de devoir repeter les mêmes explications de base, surtout au niveau grammatical et syntaxique, et aussi lexical. Ils se trouvent confrontes soit a des etudiants insouciants de leur peu de progrès, contents de venir en stage de français et qui se laissent porter par la situation et le temps, soit a des etudiants qui subissent les cours de français et en rejetent le blâme sur les professeurs.

Selon mon experience, les problèmes découlent de trois facteurs: a) de l'attitude de l'apprenant, b) des aptitudes et c) d'habiletés cognitives.

A) L'attitude de l'apprenant

L'apprenant demontre une indifference voire une hostilite a l'apprentissage du français comme langue seconde. Ce comportement resulte de facteurs relevant de l'attitude relies a l'image de soi, aux preiuges, a l'incomprehension des objectifs de bilinguisme de l'institution et au manque d'enthousiasme face aux efforts intellectuels.

Il se voit oblige d'accepter l'offre du superieur d'apprendre le français et eventuellement de devoir s'en servir, alors que, jsuqu'a ce moment, il n'avait pas eu a le faire malgre ses nombreuses annees de travail avec des francophones. Il doit donc changer son comportement, mais se rend compte que le francophone qui a pris l'habitude de s'exprimer en anglais, ne change pas lui, son attitude. Il veut bien passer quelque temps en cours de français, cela le change de sa routine, mais de retour au bureau, il continue de s'exprimer dans sa propre langue.

Le facteur de l'image de soi influence enormement son attitude. Il a laisse les etudes assez tôt par manque d'enthousiasme ou par echec scolaire, il occupe un poste qui demande des efforts manuels, repetitifs et qui requiert peu de defis intellectuels. On lui demande de retourner sur les bancs de l'ecole ou il retrouvera ce qu'il a rejete: le

professeur, "le maitre ou la maitresse d'ecole", l'autorite, les livres, les crayons, le papier.

Certains autres etudiants qui eprouvent de la difficulte ne correspondent pas a ce profil. Ils sont scolarises, professionnels et sont habitues a l'effort intellectuel.

B) Les aptitudes de l'apprenant

Certains apprenants fort intelligents, talentueux dans certaines spheres d'activites intellectuelles, eprouvent des faiblesses en apprentissage des langues. Les difficultés peuvent provenir de lacunes physiques (problèmes de surdite, de santé fragile, de dyslexie, d'incapacite de memorisation et de concentration prolongee ainsi que de discrimination des sons, de nervosite excessive, etc.).

Ces facteurs influencent leur rendement et amoindrissent leur confiance. Ils se sentent diminues face aux autres étudiants et à eux-mêmes. Ne sachant pas comment regler ce problème et souvent ne l'ayant pas identifie, ils ont tendance à rejeter la faute de leur peu de progres sur les professeurs.

c) Les habilites cognitives de l'apprenant

L'apprenant ignore le fonctionnement de sa propre langue. Il ne connait pas les principes de son systeme linguistique, donc est incapable de faire le transfert dans une langue seconde. Il ignore la signification de mots tels que: sujet, verbe, complement, present, passe, futur, etc., et ne fait pas de distinction entre la valeur des determinants. Pour lui "his, her" representent le masculin et le feminin et n'ont pas le sens de pronoms personnels ou d'adjectifs possessifs. Il n'a pas note que lorsqu'ils sont relies à un nom, ils se traduisent par "son, sa" tandis que lorsqu'ils suivent un verbe, ils se traduisent par "lui, le, la, l'". Ce n'est qu'un exemple qui sert à illustrer ses difficultes. Il n'a pas remarque certains phenomenes dans sa langue qui se rendent de façon differente en français. Par exemple, le pronom complément se place en anglais apres le verbe, par contre en français, il se place avant le verbe. Certains demontrent presque de l'analphabetisme.

Le tableau suivant demontre l'état actuel de la problématique et l'etat desire.

Tableau II

ETAT ACTUEL DE LA PROBLEMATIQUEET ETAT DESIRE

Ce qui est	Ce qui devrait
Les apprenants:	Les apprenants devraient:
1. sont rebarbatifs au fait de retourner aux etudes. (Attitude)	1. eliminer ou diminuer les resistances face aux etudes. (Attitude)
2. ne comprennent pas les objectifs de bilinguisme de la Banque. (Attitude)	2. comprendre les objectifs de la Banque et developper une ouverture d'esprit face à la langue et à la culture française. (Attitude)
3. ne connaissent pas leur propre langue ni les principes de leur systeme linguistique. (Habilete cognitive)	3. être sensible aux mecanismes des principes d'organisation de leur systeme linguistique. (Habilete cognitive)
4. manquent de strategie pour apprendre une langue seconde (Aptitude)	4. developper des strategies afin de compenser le manque d'habilite pour apprendre une langue seconde. (Aptitude)

D) Les objectifs et les limites de la recherche

Après avoir fait le constat de ces faits, les trois catégories identifiées (attitude, aptitude et habilete cognitive) présentent la même importance en terme d'influence sur l'apprentissage. D'une part, l'apprenant ignore le fonctionnement du système linguistique et/ou manque d'aptitude pour l'apprentissage d'une langue seconde et d'autre part, il ralentit d'autant plus son progrès en

affichant un comportement negatif, resistant a l'apprentissage du français.

Cette recherche, de type experimentation, comporte un double objectif. Le premie objectif est d'etablir un climat ouvert, de confiance pour susciter l'apprenant a participer pleinement et a prendre son apprentissage en main. Cela signifie tout comme le suggère Carl Rogers de creer une atmosphere de detente, de receptivite, d'ecoute et de stimulation dans le but d'encourager l'apprenant à vouloir assimiler de nouvelles connaissances et de les pratiquer en milieu naturel, travail, amis, etc., et de les enrichir. Le deuxieme objectif est de developper des strategies d'enseignement de façon à presenter une approche, une methodologie et des choix d'activites qui stimulent l'apprenant à vouloir modifier ses comportements d'apprentissage. L'approche et les moyens d'enseignement doivent s'adapter aux besoins linguistiques et au style d'apprentissage de chaque etudiant.

L'experience se tiendra pendant les quatres stages de l'année en cours. Elle se fera avec deux groupes d'etudiants qui en sont à leurs premières armes en cours de français, langue seconde. Ils sont de niveau debutant. Le choix des deux groupes est d'ordre fonctionnel. En effet, pendant un mois (stage) les groupes seront reunis. Il est important de connaitre tous les etudiants pour pouvoir

adapter l'enseignement. A chaque stage, des observations seront notees dans le but de pouvoir comparer l'evolution des apprenants et rectifier la demarche en cas de necessite. Les observations porteront sur le profil personnel, scolaire, professionnel et linguistique de l'etudiant; sur son comportement; sur les activites et leur deroulement; sur l'approche pedagogique; sur le dynamisme du groupe; et enfin sur le comportement des participants en regard de la personnalite des professeurs et des etudiants, du choix d'activite et de l'animation.

La recherche va se limiter au developpement et a l'entretien du climat d'apprentissage ainsi qu'a l'identification et a la mise en place de strategies didactiques qui agiront positivement sur le comportement de l'apprenant. Il s'agira d'identifier des demarches a suivre pour etablir un climat de confiance; d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage; d'identifier des objectifs d'apprentissage realisables; d'evaluer les activites proposees, la demarche et les resultats obtenus ainsi que le comportement de l'etudiant face a l'apprentissage et au sein du groupe.

CHAPITRE III

Cadre theorique

A. Introduction

La problematique porte sur les difficultes d'apprentissage d'une langue seconde chez l'adulte. Cette problematique a conduit à analyser les facteurs qui engendrent les difficultes et aussi celles qui en decoulent. L'etude de ces facteurs permet par la suite d'elaborer des moyens pour resoudre ces problemes. Les facteurs identifies et relies aux difficultes d'apprentissage sont: le sens de l'implication, la motivation, les besoins, les valeurs, les interets, le climat de confiance, le style d'apprentissage.

> "Kurt Lewin... pretend que tout comportement humain est fonction d'un ensemble de facteurs qui caracterisent la personnalite d'un individu et d'un autre ensemble de facteurs qui determinent l'environnement physique, social et culturel dans lequel evolue l'individu. Cette proposition est habituellement transposee sous la forme suivante:
> C = f(P x E) C = Comportement de l'individu
> P = Facteurs de personnalite
> E = Facteurs d'environnement". (1)

Ces facteurs sont en interrelation.

---

1. Jean-Louis Bergeron, Nicole Côté Leger, Jocelyn Jacques, Laurent Belanger, Les aspects humains de l'organisation, Chicoutimi, Gaetan Morin, 1979, chapitre I, p. 23.

Pour cette raison, lors de l'application de la methodologie, l'approche systemique sera privilegiee a une approche lineaire. L'approche systemique implique une idee de causalite multiple ou d'interdependance causale.

Au chapitre precedent, les elements d'attitude, d'aptitude et d'habilete cognitive ont ete retenus comme etant les causes des difficultes d'apprentissage. L'attitude releve de l'affectif. L'image de soi influence les attitudes de l'adulte ainsi que la perception que les autres ont de lui-même concernant ses capacites intellectuelles et productives qui entraineront un comportement plus ou moins ouvert. Son attitude influence grandement son apprentissage.

Le domaine affectif regroupe differentes composantes qui agissent sur le rendement aux etudes. Comme principale composante, retenons la motivation qui s'associe aux besoins et aux interets. Les champs des emotions et les champs d'apprentissage partagent des liens communs. En effet, tous les deux relevent du même processus d'adaptation aux situations environnementales auxquelles une personne doit continuellement reagir. Il existe trois sentiments fondamentaux qui influencent l'apprentissage. Ce sont:

1. L'amour et ses derives comme le respect, l'admiration, la generosite, la bonté et l'encouragement.

2. La rage et la colere ainsi que d'autres sentiments semblables comme l'outrage, la frustration, l'echec et le rejet.

3. La crainte et le soupçon.

Ces sentiments (amour, colere et crainte) ainsi que les facteurs d'interêts et de besoins influencent la motivation à l'apprentissage. Ce theme fera donc l'objet d'une etude particuliere dans ce chapitre.

L'enseignant doit essayer dans la mesure du possible d'individualiser son enseignement. Pour ce faire, il doit être conscient des differentes theories d'apprentissage et savoir selectionner celle qui convient le mieux. Dans le cas present, l'approche humaniste repond au type d'intervention propose. Elle sera vue plus en detail que les autres theories.

Aussi, l'enseignant doit adapter son intervention au style d'apprentissage de l'apprenant auprès de qui il intervient. Il doit comprendre la façon qu'a son etudiant de traiter l'information qu'il reçoit. C'est pourquoi, il sera aussi question des styles d'apprentissage.

De plus, pour pouvoir mieux adapter l'enseignement à l'apprenant, le professeur doit comprendre les comportements de l'adulte en situation d'apprentissage d'une langue seconde. Il doit être à l'affût des dernières théories en enseignement des langues et être en mesure de fournir à l'apprenant le programme, l'animation et le matériel correspondant à ses besoins.

Enfin, pour rendre opérationnelle cette démarche, l'analyse de Michel Minder "Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation" servira de document de base pour élaborer un modèle didactique sur lequel s'appuiera cette recherche. Dans son ouvrage, il explique les concepts d'approche d'apprentissage de différents auteurs, les divisant selon que les objectifs pédagogiques dépendent de l'affectif, de la cognition ou du psycho-moteur.

Un des postulats énoncés au chapitre II, indique que la résistance à l'apprentissage provient entre autres, d'attitudes négatives qui se répercutent sur l'apprentissage. Les parties traitant de l'affectif et de la cognition de l'ouvrage de Minder aideront à élaborer le plan d'intervention.

En conclusion, ce chapitre s'attardera à la motivation qui anime un apprenant, aux théories et aux styles

d'apprentissage, aux principes qui sous-tendent l'enseignement d'une langue seconde auprès des adultes et finalement à l'application de l'analyse de Michel Minder.

B) La motivation

a) Introduction

L'apprenant doit se sentir engagé dans l'apprentissage de ses nouvelles connaissances s'il veut réussir à atteindre un niveau de performance fonctionnelle. Les récentes études sur l'apprentissage chez l'adulte parlent souvent de motivation. La motivation engendre deux principaux éléments: la réduction des besoins et l'effort positif. Abraham Maslow (1966) a établi une hiérarchie de besoins. Selon lui, les besoins sont une potentialité, un devenir et non pas une actualisation, un sentiment fixe, rigide. Dans ce cas, le professeur se doit d'être constamment conscient des besoins de ses étudiants car ceux-ci se transforment, évoluent.

D'après Maslow, il faut faire une distinction entre la motivation et les motifs à réaliser quelque chose. La motivation est un terme général pour désigner les genres de relation active entre un organisme et son environnement tandis que les motifs disposent une personne à avoir certains comportements et à établir certains buts. Les volontés et les besoins font partie des motifs. Les

volontes ont moins de force que les besoins qui referent a des desirs qui peuvent donner lieu a l'action. Les besoins, quant a eux, referent a des exigences et conduisent probablement toujours a des activites pour satisfaire ou faire disparaitre la tension.

A cause de la reduction des besoins d'une part et de l'effort positif d'autre part, la motivation semble avoir deux effets contradictoires quoiqu'en rapport l'un avec l'autre: diriger et selectionner aussi bien que renforcer. Il faut distinguer entre une motivation intrinseque et extrinseque. La premiere est en consideration de l'activite elle-meme et la seconde est en consideration des valeurs associees a l'activite. Il ne serait pas vrai de croire que la motivation intrinseque provoque des effets superieurs sur l'apprentissage au detriment de la motivation extrinseque.

Plusieurs chercheurs dont F. Herzberg (1975), D. McGregor (1971), E. Lawler (1975), L. Porter (1975), R. Likert (1961), P. Hersey (1977), P. Blanchard (1977), A. Zander (1977) ont etudie la question de la motivation et certaines constantes decoulent de leurs recherches. Ils parlent de l'essence de l'être humain, de ses sentiments et de ses desirs. Tous traduisent l'effet de la motivation en termes de comportements, d'attitudes. Les attitudes de l'apprenant sont etroitement liees au succès de l'apprentissage. Elles consistent en des modeles de

reponses qui predisposent la personne à adopter un comportement specifique. Les attitudes relevent du déjà appris (la cognition), de l'affectif et des composantes de l'action. L'adulte demontre une attitude plus conservatrice que le jeune, il est plus hesitant à changer ses habitudes.

Tous etablissent un lien entre l'environnement et le comportement de la personne, entre son sentiment d'epanouissement et son comportement, entre la personnalite et les stimuli de l'environnement qui provoquent un resultat, quel qu'il soit. En fait, ils resument la motivation en quelques mots: le desir, le sentiment d'implication et le sentiment d'être respecte dans sa dignite d'être humain. L'environnement, les relations interpersonnelles, les relations hierarchiques jouent un rôle important et servent de declencheur à la motivation.

A. Maslow (1966), G. Herzberg (1975) et R. Likert (1961), pour ne citer qu'eux, définissent des conditions inhérentes à la motivation, et même si dans la forme elles différent, dans le fond elles se rejoignent. Les theories de chacun seront etudiees separement pour être ensuite comparées et voir en quoi elles se rallient.

b) **Abraham Maslow (1968)**

Tableau III

HIERARCHIE DES BESOINS DE MASLOW

(Forte) intensité (faible)

Physiologique
(Survie)

Securite
(Peur, dangers
physiques)

Social
(Affiliation)

Estime
(Reconnaissance)

Realisation de soi
(Developpement entier)

Les besoins physiologiques apparaissent les premiers parce qu'ils ont tendance à être les plus forts jusqu'à ce qu'ils soient plus ou moins satisfaits. A. Maslow les appelle des besoins organiques de base.

J.R. Kidd reprend l'idée de Maslow et assure que l'être humain éprouve des sentiments tels que:

> "Gratification of bodily needs: safety insurance against pain and danger of life: love, affection, warmth, acceptance, a "place in the group"; self-esteem, self-respect, self-confidence, feeling of strength and adequacy:

self-actualization, self-fulfilment, self-expression, use of one's capacities "to be the most one is capable of being". (2)

Un apprenant qui se rend en classe sans avoir dejeune, risque de ne pas être aussi attentif à un moment donne de la matinee parce qu'un besoin physiologique (la faim) interfere avec son attention et prend la priorite sur son desir d'apprendre. Par contre, certaines personnes peuvent nier ce besoin de base pour satisfaire d'autres besoins ou désirs plus fondamentaux. Ainsi Mohendas Gandhi a refoule ses besoins de nourriture pour sensibiliser la population à sa cause. Par contre, un être constamment affame, défavorisé au plan financier n'est pas sensible aux causes sociales puisque ses besoins premiers sont d'ordre physiologique et de sécurité: besoins de manger, d'avoir un toit, de se vêtir, de survivre.

Selon A. Maslow, lorsque les besoins de base sont satisfaits, l'homme cherche à combler d'autres besoins plus eleves.

---

2. "La gratification des besoins organiques: la securite assuree contre la douleur et les dangers de la vie: l'amour, l'affection, la chaleur, le sentiment d'acceptation "avoir une place dans le groupe": l'estime de soi, le respect de soi, la confiance en soi: les sentiments de force et de competence: la realisation ou l'accomplissement de soi: l'expression de soi: l'utilisation de ses capacités pour être le meilleur possible."
(J.R. Kidd: How Adults Learn, New York, Association Press, 1973, chapitre 5, p. 107.)

Certains auteurs regroupent les besoins en deux categories, soit les besoins inferieurs: physiologiques, securite, appartenance; soit les besoins superieurs: estime et realisation. D'autres les classent en trois groupes, c'est-a-dire les besoins relies a l'existence: physiologiques et securite; les besoins relies aux relations: appartenance et estime; et ceux relies a la croissance: realisation.

Douglas McGregor (1971) reprend cette theorie de la hierarchie des besoins. D'apres lui, l'homme est semblable a l'animal. Aussitôt qu'un de ses besoins est satisfait, un autre apparait et prend sa place et ce processus est sans fin pendant toute la vie d'un être humain. Lorsqu'un besoin est insatisfait, l'homme tend a être resistant, non-cooperatif.

> "Where man's social needs - and perhaps his safety needs, too- are thus thwarted, he behaves in ways which tend to defeat organizational objectives. He becomes resistant, antagonistic, uncooperative. But this behavior is a consequence, not a cause". (3)

---

3. "Lorsque les besoins sociaux et peut-être aussi les besoins de sécurité sont contrecarrés, l'homme tend à défier les objectifs de l'organisme. Il devient résistant, antagoniste, non-coopératif. Ce comportement est une conséquence, non une cause."
(Victor H. Vroom, Edward Deci, Management and Motivation: Selected Reading, Harmondsworth, Penguin Books, 1970, chapitre 22, p. 311.)

Tandis que les besoins physiologiques lies a la survie tiennent compte du besoin de manger, de se vêtir, de se loger, les besoins de sécurite, eux, tiennent compte de la peur des dangers physiques et de la privation des besoins fondamentaux. Quant aux besoins sociaux, ils denotent le desir de l'homme d'appartenir a un groupe. Les besoins d'estime relevent du desir de sentir la reconnaissance et le respect des autres. Enfin, les besoins de realisation de soi semblent être une atteinte maximale de ses possibilités.

D. McGregor ajoute que "la personne qui n'a pas comble ses besoins de securite, d'affiliation et d'independance est tout aussi malade que si elle souffrait d'anemie." (4)

c) **Frederick Herzberg** (1975)

F. Herzberg quant a lui, a elabore une theorie sur la motivation en milieu de travail qui distingue le travail lui-même et les conditions internes au travail. Cette theorie, nous le verrons plus en detail plus loin, s'approche considerablement des problemes relies a la clientele cible traitée dans ce rapport.

---

4. "The man whose needs for safety, association, independance, or status are thwarted is sick just as surely as is he who has rickets".
(Victor H. Vroom, Edward Deci, **Management and Motivation: Selected Reading**, Harmondsworth, Penguin Books, 1970 chapitre 22, p. 313.)

F. Herzberg appelle sa theorie "Hygiene factors". Il emploie ce terme dans un sens medical, de prevention et d'environnement. Les facteurs d'hygiene ne donnent pas la sante, ils la preservent. "Hygiene factors produce no growth in worker output capacity: they only prevent losses in worker performance due to work restriction".(5)

Lorsque les employes sont insatisfaits de leur travail, ils se soucient davantage de l'environnement relie à leur emploi (les facteurs d'hygiene); lorsqu'ils sont satisfaits, ils se concentrent sur leur travail (les motivateurs).

---

5. "Les facteurs d'hygiene n'amènent pas une augmentation des capacites externes de l'employe; ils ne font que prevenir une perte de rendement de l'employe provoquee par des restrictions au travail."
(P. Hersey, K. Blanchard, Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources, New Jersey, Englewood Cliffs, 1972, chapitre 3, p. 55.)

Tableau IV

THEORIE DE F. HERZBERG

Les facteurs d'hygiene (L'environnement)	Les motivateurs (Le travail)
1. Les politiques de l'institution et l'administration (Policies and administration)	1. La realisation (Achievement)
2. La supervision. (Supervision)	2. La croissance personnelle et la reconnaissance. (Growth and recognition for accomplishment)
3. Les relations interpersonnelles. (Interpersonal relations)	
4. Les conditions de travail. (Working conditions)	4. Le travail.(Challenging work)
5. Le salaire. (Money)	5. Les responsabilites. (Increased responsability)
6. Le statut. (Status)	6. L'avancement. (Promotion)
7. La securite. (Security)	

F. Herzberg associe sa theorie a la hierarchie des besoins de A. Maslow. "Status is classified with physiological, safety, and social needs as a hygiene factor, while recognition is classified with self-actualization as a

motivation."(6)

Tableau V

THEORIE DE HERZBERG ET HIERARCHIE DES BESOINS DE MASLOW

Les facteurs d'hygiene	Les motivateurs
-Les besoins physiologiques	-La reconnaissance
-Les besoins de securite	-L'estime de soi
-Les besoins sociaux	

Herzberg affi[illegible] la notion de la satisfaction n'est pas l'insatisfaction, mais la non-satisfaction et inversement, le contraire de l'insatisfaction n'est pas la satisfaction, mais la non-insatisfaction du travail. Lorsque les besoins d'hygiene sont satisfaits, ils ont tendance à eliminer le mecontentement et les restrictions, mais contribuent peu à la motivation d'une personne pour un meilleur rendement. La satisfaction des motivateurs permet à une personne de croitre et de se developper et aide à ameliorer les aptitudes. Herzberg ajoute aussi qu'il refuse

6. "Le statut est associe aux facteurs d'hygiene à cause de ses besoins physiologiques, de securité et sociaux tandis que la reconnaissance et la realisation de soi sont associees à la motivation.
(P. Hersey, K. H. Blanchard, Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources, New Jersey, Englewood Cliffs, 1972, chapitre 3, p. 56.)

d'appeler "motive" un employe qui travaille fort pour ameliorer son contexte (meilleur salaire, promotion, etc.). Il affirme dans un tel cas que l'employe est contrôle de l'exterieur. Il applique le terme "motivation" aux personnes qui possedent leur propre generatrice, qui travaillent fort parce qu'elles sont enthousiasmees par l'activite elle-même.

d) Rensis Likert (1961)

R. Likert a examine les phenomenes de motivation des employes à l'interieur de compagnies de grande envergure. Il a etudie les styles de leadership des patrons aussi bien que les motifs d'implication de l'employe. Lui et ses collegues de l'Institute for Social Research de l'University of Michigan en viennent à la conclusion qu'il est tout aussi important de considerer egalement les ressources humaines et les ressources financières pour une gestion appropriee. Leur programme veut aider l'organisation à passer de l'hypothèse de la theorie X à la theorie Y, à enrayer l'encouragement d'un comportement enfantin pour valoriser un comportement adulte, à diminuer l'importance des facteurs d'hygiène pour reconnaitre et aider les travailleurs à satisfaire les motivateurs.

Il a parle de differentes motivations et a developpé des styles de gestion qu'il classifie du systèze 1 au système 4.

Il divise les besoins de motivations en trois categories:

Ego motives

" ... the desire to achieve and maintain a sense of personal worth and importance". (7)

Ces motivations cherchent a combler la realisation de soi aussi bien qu'a desirer le statut, la reconnaissance, l'approbation, l'acceptation, le pouvoir ainsi que de vouloir des responsabilites signifiantes et des tâches importantes.

Security motives

Ces motivations se definissent comme etant la curiosite, la creativite et le desir de nouvelles experiences.

Economic motives

Les motivations economiques cherchent a atteindre les buts de l'organisation aussi bien que les besoins de chaque membre. Les forces motivantes des deux groupes s'orientent dans la même direction, convergent.

---

7. Le desir d'atteindre et de maintenir un sens aux valeurs personnelles et à leur importance.
(Victor H. Vroom, Edward Deci, **Management and Motivation: Selected Reading**, Harmondsworth, Penguin Books, 1970, chapitre 23, p. 321.)

Les plus importantes diminutions des forces motivantes apparaissent lorsque les motivations s'opposent, se dirigent dans des sens opposés, s'évitent.

Likert ajoute que pour garder une motivation maximale, le membre d'une organisation doit sentir que les objectifs de l'organisation sont signifiants et que ses propres tâches contribuent d'une façon indispensable à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Il doit voir son rôle comme important et signifiant. Il doit aussi sentir des relations aidantes pour que les motivations économiques soient maximisées. "Experience, relationships, etc, are considered to be supportive when the individual involved sees the experience (in terms of his values, goals, expectations and aspirations) as contributing to or maintaining his sense of personal worth and importance."(8)

Likert souligne que chacun de nous désire l'appréciation, la reconnaissance, l'influence, le sentiment d'accomplissement et aussi le sentiment que les personnes qui nous sont chères croient en nous et nous respectent. Nous voulons sentir que nous avons une place dans le monde.

---

8. Lorsque la personne impliquée perçoit l'expérience en terme de ses valeurs, ses buts, ses atteintes et ses aspirations, l'expérience et les relations sont alors considérées comme aidantes parce qu'elles contribuent ou maintiennent un sens aux valeurs personnelles et à leur importance.
(Victor H. Vroom, Edward Deci, Management and Motivation: Selected Reading, Harmondsworth, Penguin Books, 1970, chapitre 23, p. 327.)

Likert a elabore un modele ideal d'organisation a la suite d'une recherche effectuee en 1947 (9) a la compagnie Prudential Insurance. Il l'appelle "Modele ideal d'organisation ou systeme 4", les trois premiers systemes etant moins parfaits. Le leadership et les relations humaines tiennent une place preponderante dans ces systemes. Les points qui se retrouvent dans le systeme 4 sont: 1) Le patron etablit une relation avec ses employes ou ils seront appuyes, valorises. 2) Le superieur fait preuve de confiance totale envers ses employes. 3) Les subalternes sont impliques dans les decisions et se sentent libres de discuter avec le patron. 4) Le patron connait et comprend les problemes de ses employes. 5) Les objectifs de travail sont etablis par le groupe et celui-ci participe a l'evaluation des progres. Un seul principe semble indiquer une orientation vers la tâche, le patron a des objectifs eleves et reclame la même chose de ses employes.

---

9. J. L. Bergeron, U. Côte-Leger, J. Jacques, L. Belanger, Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi, Gaetan Morin, 1979, p.243.

Tableau VI

QUELQUES ITEMS DESCRIPTIFS DES SYSTEMES 1 A 4 DE LIKERT (10)

DESCRIPTION DU LEADERSHIP	SYSTEMES 1	2	3	4
Dans quelle mesure les superieurs adoptent-ils une attitude de soutien envers les employes?	aucunement	Dans certains cas mais de façon paternaliste	La plupart du temps	Attitude de soutien adoptee a fond et ce dans tous les cas
Dans quelle mesure le superieur cherche-t-il a obtenir et a utiliser les idees de ses subalternes concernant le travail?	Accepte rarement les idees ou suggestions de ses employes	Accepte parfois les idees de ses employes	Essaie ordinairement d'obtenir les idees des employes	Cherche toujours a obtenir et a utiliser les idees et opinions de ses subalternes
Distance psychologique entre superieurs et subalternes?	Tres grande: aucune relation amicale	Assez grande	Assez petite	Tres petite: relations amicales et chaleureuses
Importance reelle du travail d'equipe?	Nulle	Faible	Assez grande	Tres grande
Le superieur connait-il et comprend-il les problemes de ses employes?	Ne les connait ni ne les comprend	Les connait et les comprend un peu	Les connait et les comprend assez bien	Les connait et les comprend tres bien

10. J. L. Bergeron, N. Côte-Leger, J. Jacques, L. Belanger, Les aspects humains de l'organisation. Adapte de: Libert, K. The Human Organization, New York: McGraw-Hill, 1967. Chicoutimi, Gaetan Morin, 1979, p.244.

Certains employés de la Banque du Canada ne partagent pas toujours les objectifs de bilinguisme de l'institution et ne voient pas la nécessité de parler une autre langue. Ils commencent leur formation réticents au fait d'apprendre l'autre langue officielle et peuvent se sentir menacés. Souvent, ils n'ont pas constaté dans leur milieu social l'existence d'une autre langue et n'ont jamais eu à y être confronté dans leur milieu de travail. Leurs objectifs et ceux de l'institution sont diamétralement opposés. Ils ne répondent pas à l'"economic motives" énoncé par Likert. D'un autre côté, les employés qui connaissent les politiques de bilinguisme et qui les acceptent, peuvent ne pas être continuellement motivés.

e) Conclusion

Depuis quelques décennies, la gestion aussi bien scolaire qu'en milieu de travail a changé son approche face à l'adulte. Elle part du postulat que l'adulte possède la maturité et les connaissances et le potentiel pour gérer ses propres affaires de façon créatrice et responsable. Il réagit positivement aux occasions qui se présentent pour exprimer ses compétences personnelles et négativement aux privations. L'adulte doit sentir que ses besoins sont comblés, qu'il peut satisfaire ses propres objectifs aussi bien que ceux de l'organisation. P. Hersey et K. Blanchard (1977) donnent une définition "des buts", lesquels s'appliquent fort bien à l'apprenant en salle de classe.

"Les buts doivent être assez élevés pour que la personne se sente stimulée et valorisée pour les atteindre, mais pas trop élevés pour qu'elle se décourage et se sente minimisée parce qu'elle n'a pas pu les atteindre."(11) Ce fait est l'une des causes fréquentes de l'abandon scolaire ou du moins de la diminution de la motivation et du peu d'implication.

Tout comportement résulte d'une forme de motivation quelconque. Cette motivation existe dans toutes les activités de l'être humain à des degrés différents et pour diverses raisons. La motivation peut être intrinsèque ou provenir de stimuli extérieurs. L'important est le résultat final.

En résumé, les principaux facteurs qui influencent la motivation chez l'apprenant-adulte sont:

1- La satisfaction des besoins. (Maslow)

2- Les facteurs d'hygiène et les motivateurs (Herzberg)

3- Les objectifs de l'apprenant qui rejoignent ceux de l'institution. (Likert)

---

11. Goals should be set high enough so that a person has to stretch to reach them, but low enough so they can be attained.
(P. Hersey, K. H. Blanchard, Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources, New Jersey, Editor Englewood Cliffs, 1977, chapitre 1, p. 19.)

4- Les attitudes du professeur et de l'apprenant. (Likert et Herzberg)

5- La stimulation. (Herzberg)

6- Les etats d'ame. (Maslow)

7- La competence. (Herzberg)

C. Les theories d'apprentissage

a) Introduction

L'apprenant-adulte est avant tout un être possedant un vecu, des experiences et des connaissances qui influencent son comportement et son style d'apprentissage. Il possede des barrieres qui peuvent freiner ses apprentissages aussi bien que des ressources qui le rendent "capable d'initiative, d'autonomie, de decision personnelle, d'engagement actif dans le processus de son developpement personnel et professionnel" (12) Il s'inscrit dans un processus d'apprentissage lie a ses activites ou interêts afin de resoudre ou de trouver des solutions a un probleme donne. Il tente de developper des connaissances et des habilites ayant trait a ses preoccupations, soit professionnelles ou personnelles. Il possede une image de lui qui peut contribuer ou non à son apprentissage et ce à differents degres. L'apprentissage implique un changement

---

12. J.L. Bernard, L'apprenant adulte, Montreal, Librairie de l'Universite de Montreal, 1976, chapitre 2, p. 11.

aux niveaux de la personnalite, des comportements et de l'organisme.

> "the changes may be in attitude where we hope that people will come to a different appreciation and more positive feelings about a subject, not simply gain more information. Or they /sic/ may be changes in skill where we expect the learner to become more efficient in performing certain acts." (13)

Depuis le debut du XX' siecle, les concepts d'enseignement et d'apprentissage ont evolue. Differentes ecoles de pensee ont fleuri au cours des annees, les unes s'opposant, les autres se completant. A l'interieur d'une meme ecole, certains psychologues semblent parfois se contredire.

Les premieres recherches en apprentissage ont ete faites en laboratoire sur des animaux, puis les chercheurs ont etendu leurs recherches a l'etre humain, plus particulierement l'enfant en salle de classe. Ce n'est que depuis peu d'annees, depuis l'avenement de l'education aux adultes que ces recherches ont considere

---

13. "Les changements peuvent s'effectuer dans l'attitude ou l'on souhaite voir les gens apprecier differemment et eprouver des sentiments plus positifs envers un sujet et non seulement obtenir plus d'information. Ou encore, ils peuvent ameliorer une habilete et devenir plus efficaces dans certaines actions."
(J.R. Kidd, How Adults Learn, New York, Association Press, 1973, chapitre 1, p. 15.)

l'apprenant-adulte.

On reconnait trois grandes ecoles de pensee: les behavioristes dont Thorndike et Skinner; les cognitivistes avec Bruner, Ausubel et Lewin; enfin les humanistes comprenant entre autres Rogers et Knowles.

b) L'approche behavioriste

Le principe de l'essai et de l'erreur (trial-and-error).

1. Edward Thorndike (1914)

Thorndike a developpe le "SR bond theory or connectionnism". Le lien entre des impressions sensees et des impulsions produit un bond, une association. Il croit qu'un lien s'etablit entre des unites (evenements) mentales et physiques selon une variete de combinaisons, qui amene l'apprentissage. Il pense qu'a partir d'un certain conditionnement, une reponse specifique s'unit a un stimulus specifique. Pour lui, la meilleure forme d'apprentissage est l'essai et l'erreur ou "selecting and connecting". Il a formule trois lois de l'apprentissage.

a) La loi de l'exercice ou de la repetition.
Plus un exercice stimulus-reponse est repete, plus il est retenu longtemps.

b) La loi de l'effet.

Le plaisir et la douleur déterminent le degré de volonté à apprendre.

c) La loi de la facilité.

Les neurones et les synapses sont impliqués dans l'établissement d'une association spécifique.

Selon Thorndike, les objectifs éducatifs doivent faire partie des capacités de réponses de l'apprenant. Ces objectifs doivent être divisés en unités gouvernables que le professeur peut présenter et qui résultent en situation satisfaisante lorsque l'apprenant donne une réponse appropriée. Le processus d'apprentissage doit passer du plus simple au plus complexe. Les comportements de l'apprenant sont avant tout influencés par des récompenses extérieures et non par une motivation intrinsèque. L'observation de l'enseignant joue un grand rôle. Elle fournit à l'apprenant et au professeur du feedback sur le processus d'apprentissage.

2. **Burrhus Frederic Skinner** (1966)

Le behaviorisme moderne, issu des travaux de Watson et Pavlov, est identifié au nom de B.F. Skinner, un des psychologues contemporains les plus connus.

Selon lui, seule l'observation des evenements (stimulus) et des comportements qui en resultent (reponses) peut expliquer comment une personne fonctionne. Dans son approche, il n'y a pas de place pour des concepts aussi vagues et abstraits que "l'instinct, le choix individuel ou l'autonomie". Pour lui, l'environnement occupe la premiere place. Il contrôle les processus d'adaptation et de developpement.

La concretisation du behaviorisme en salle de classe vise une modification de comportements traduisant un apprentissage. Skinner cherche à creer des automatismes entre un stimulus présente et la reponse produite. Il ne se preoccupe pas de la motivation, par contre il insiste sur les renforcements secondaires tels que la gestuelle, les expressions faciales, les etoiles en or et les sentiments de succes. Les renforcements diminuent au fur et à mesure que l'apprenant acquiert des connaissances. Comme Thorndike, il croit que les nouveaux concepts doivent être presentes en allant du plus simple au plus complexe.

Tous les partisans du behaviorisme S/R s'accordent à dire que l'environnement doit être adapte selon les styles d'apprentissage. Ils insistent aussi pour traiter avec chaque apprenant individuellement et pour fournir au groupe du materiel qui convient aux differentes demarches. Ils

favorisent les recompenses et evitent les punitions. Ils recompensent les bons comportements et ignorent les comportements inappropries. Ils sont d'avis que les problemes de comportement en salle de classe resultent de plusieurs facteurs relies aussi bien au professeur qu'a l'apprenant:

1. Une pauvre planification pedagogique.
2. L'absence de demarche personnelle.
3. Une mauvaise utilisation des recompenses appropriees.
4. Une utilisation de la discipline pour controler les comportements.
5. Un manque de souplesse dans les programmes pedagogiques et des demandes trop severes envers les etudiants.

Pavlov suggère ceci: "When principles of operant conditioning are applied to teaching, the basic rule merges: shape behavior by supplying step-by-step reinforcement"(14)

---

14. "Lorsqu'un principe du conditionnement opérant est applique dans l'enseignement, il faut mettre en pratique la regle de base suivante: façonner un comportement en fournissant au fur et à mesure du renforcement."
(Robert F. Biehler, Psychology Applied to Teaching, Houghton Mifflin, chapitre 5, Boston, 1978, p. 279.)

Skinner a etabli la theorie du "S-R View". Il distingue deux types de comportement: le type S, le comportement repondant (responding conditioning) qui est identique au conditionnement classique. Il est appele type S parce qu'il met l'emphase sur l'importance du stimulus qui fait naitre le desir de repondre. Un stimulus specifique provoque un comportement specifique. Il s'agit en quelque sorte d'un comportement reflexe dans lequel le stimulus precede la reponse. Pavlov et Watson ont demontre que le comportement repondant peut être conditionne. Ce principe a ete enonce a la suite d'une experience que Pavlov avait faite sur un chien. Il avait reussi a faire saliver un chien au simple son d'une cloche, apres avoir associe plusieurs fois ce son avec la presentation de la nourriture.

Skinner s'accomode aux principes du comportement repondant. Par contre, il croit que les comportements humains les plus signifiants et les plus complexes ne sont pas les reponses-reflexes à des stimulus specifiques, mais celles qui sont emises par l'organisme et qui produisent des consequences. Il parle du type R, le comportement operant (operant conditioning). Le type R insiste sur le comportement de l'operant et met l'emphase sur la reponse. La personne produit des effets sur l'environnement.

Le comportement operant a engendre la theorie du renforcement. Pour modifier un comportement, il faut trouver quelque chose qui recompensera l'organisme desirant se modifier une attitude, puis attendre que le desir du changement d'attitude se produise et alors recompenser l'organisme. Tout comportement qui est suivi par une consequence heureuse aura tendance a etre repete. Le comportement est donc perçu en fonction de ses consequences, ce qui explique qu'il peut etre contrôle en manipulant les dites consequences. Les trois elements principaux de cette theorie sont: un stimulus, une reponse et un renforcement. Le renforcement façonne le comportement. Le stimulus-reponse prone par Skinner insiste sur l'impact du renforcement.

Skinner affirme tout comme Thorndike que l'etre humain est essentiellement neutre et passif et que tous ses comportements peuvent etre decrits en termes mecaniques. "In his study of man and animals, he constantly is mechanistic, elementistic; to him, psychology is the science of behavior" (15) Skinner croit que la nature, (incluant le comportement humain) est ordonnee et que la

15. "Dans son etude des hommes et des animaux, il est constamment mecanique, elementaire et associationniste; pour lui, la psychologie est la science du comportement."
(M.L. Bigge, Learning Theories for Teachers, New York, Harper and Row, 1971, chapitre 5, p. 123.)

science a le rôle de découvrir cet ordre. Les objectifs de Skinner en psychologie sont d'atteindre un degré élevé de prédiction et de contrôle du comportement humain. Il désire connaître les causes du comportement; en connaissant les causes, il est alors possible de contrôler les comportements humains. Le conditionnement peut avoir comme conséquence de fixer des habitudes désirées et de briser des habitudes indésirées.

c) L'approche cognitive

L'approche cognitive constitue les différentes façons qu'utilisent les apprenants pour sélectionner, pour organiser et pour traiter les expériences éducatives dans l'environnement. Les tenants de l'approche cognitive voient l'apprentissage sous deux aspects:

1. L'apprentissage se fait selon un modèle stable de connaissances.
2. Il provient de l'interaction entre l'apprenant, son environnement et son expérience.

Bruner et Biggs recommandent des sessions de découverte où les techniques utilisées amèneraient les apprenants à vouloir en connaître davantage sur un sujet ou à réviser leurs perceptions. Ce point de vue rejoint les principes de Piaget qui sont l'équilibre, l'assimilation et l'adaptation.

Piaget émet l'hypothèse que les enfants naissent avec un besoin de maintenir un sens d'organisation et d'équilibre dans la conception du monde. Si les enfants assimilent une nouvelle expérience incompatible avec l'ancienne, ils sont motivés à adapter ou à modifier leur point de vue.

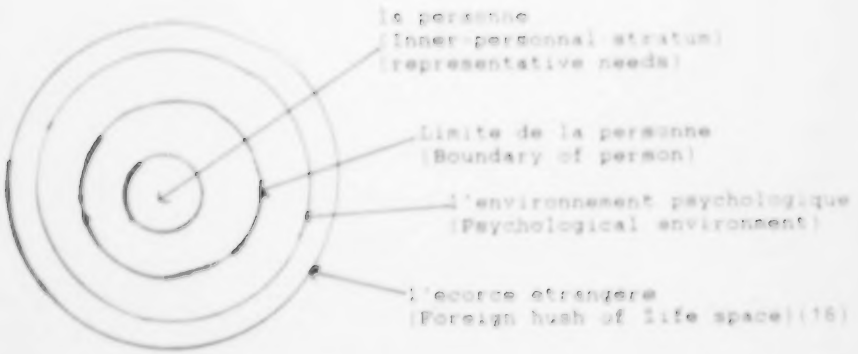
K. Lewin a développé la théorie du champ (field theory) tandis que J. Bruner, il a regardé l'approche cognitive sous l'angle du traitement des données. D. Ausubel s'attarde à la signifiance du matériel et des activités présentées à l'étudiant.

1. Kurt Lewin (1935)

Quoique Kurt Lewin ne soit pas un théoricien de l'apprentissage, il a influencé les recherches dans ce domaine.

K. Lewin a qualifié son champ psychologique de topologique et de vectoriel (topologic and vectur psychology). Lewin a emprunté ses idées et ses concepts d'autres disciplines. D'une part, les concepts de la topologie proviennent de la géométrie et d'autre part, ceux du vecteur viennent de la physique. "La psychologie topologique et vectorielle" a mis le paradigme de l'espace vital (life space). L'espace vital explique le comportement

humain. L'espace psychologique differe de l'espace physique. Les idees topologiques illustrent la position d'une personne face a ses buts fonctionnels et ses resistances a les atteindre. Les pouvoirs d'attraction ou de repulsion entre les regions provoquent les incompatibilites. Celles-ci peuvent être positives ou negatives. Les spheres des objectifs peuvent emettre des incompatibilites positives ou negatives tandis que les spheres des barrieres ne peuvent qu'être negatives. Chaque vecteur represente alors une force en correlation avec les incompatibilites d'une region de l'espace vital. Ceci sera't demontre par une fleche qui indique les directions des differentes forces, l'intensite et le point d'implication.



16. M.L. Bigge. Learning Theories for Teachers. New York. Harper and Row. 1971. chapitre 7. p. 187.

L'espace vital est une formule scientifique developpee dans l'intention d'exprimer ce qui est possible et impossible dans la vie d'une personne et d'anticiper ce qui probablement peut se produire. Ça représente les facteurs qui affectent les comportements à un certain moment donné. Ceci inclut une personne psychologique P, un environnement psychologique E (les preceptes d'une personne, ses connaissances et ses croyances) et les fonctions F. L'espace vital est recouvert d'une source etrangere qui consiste en des perceptions potentielles qui s'opposent aux perceptions fonctionnelles du champ unique de la personne.

A tout moment, les gens sont soumis à des forces qui les attirent et les poussent vers diverses directions. La direction prise par le comportement s'explique par le fait que les gens endossent les resultats de cette experience, qui est une sorte de desequilibre, et qu'ils se sentent forces de le vaincre.

Cette theorie veut que, pour être efficace, un apprenant ait besoin de quatre habiletes. Premierement, il doit être capable d'assumer pleinement une nouvelle experience (habiletes d'implication dans une experience concrete). Deuxiemement, il doit être en mesure d'etudier cette experience sous plusieurs angles (habiletes d'observation et de reflexion); troisiemement, il doit

pouvoir integrer ces observations à ses theories (habiletes de conceptualisation abstraite) et finalement, il doit être capable d'appliquer ses theories et de resoudre des problemes (habiletes d'experimentation active). Kurt Lewin et ses associes ont developpe ce modele d'apprentissage en quatre etapes integrees:

1. Change in cognitive structure (knowledge);
2. Change in motivation (learning to like or dislike);
3. Change in group belongingness or ideology (ex.: an immigrant coming to terms with and integrating into a new culture.
4. Achieving voluntary control of body musculature (ex.: speech skills). (17)

2. Jerôme S. Bruner (1960)

Jerôme S. Bruner s'interesse au traitement de l'information et il soutient la theorie suivante "...the

---

17. "1. Un changement dans la structure cognitive (la connaissance);
2. Un changement dans la motivation (apprendre a aimer ou à ne pas aimer);
3. Un changement de groupe d'appartenance ou un changement de l'ideologie (exemple: un immigrant s'integrant à une nouvelle culture).
4. Une atteinte volontaire du contrôle de la musculature corporelle (exemple: des habiletes de prononcer un discours."
(J.R Kidd, How Adults Learn. New York, Association Press, 1973, chapitre 7, p. 180.)

work storage of information is subordinate to locating and information retrieval in the conservation of memory". (18) Une memoire efficace resulte d'une meilleure organisation qui se trouve maximisee lorsqu'il existe un interet au contenu et lorsque ce qui est appris correspond aux connaissances de l'apprenant. Il insiste sur le fait que la notion de facilite est une demi-verite. La facilite n'est pas une question biologique, mais plutot une maitrise de certaines habiletes. Il insiste sur le fait que la maitrise intellectuelle et cognitive est en elle-meme une recompense.

J.R. Kidd resume et analyse la pensee de plusieurs auteurs dans son livre "How Adults Learn". Il affirme qu'en vieillissant, l'etre humain voit ses capacites psychomotrices diminuer. Les capacites intellectuelles, quant a elles, peuvent ou non suivre le meme declin selon la stimulation que la personne leur apporte. Quelques physiologistes affirment que le cerveau humain se developpe tout au long de la vie, qu'il ne s'atrophie pas. Cependant, s'il n'est pas utilise, les liens nevralgiques et les cellules du cerveau se detruisent. C'est pourquoi les

---

(18. "... le simple emmagasinage de l'information depend de la localisation et du retablissement de l'information dans la conservation de la memoire".
(J.R. Kidd, How Adults Learn, New York, Association Press, 1973, chapitre 7, p. 180.)

chercheurs disent que dans 85% des cas, la senilite est causee par un manque d'efforts intellectuels. Si aucun dommage au cerveau n'a ete cause, le processus inverse peut etre declenche, c'est-à-dire, interrompre l'affaiblissement des capacites intellectuelles en introduisant une motivation à l'effort intellectuel. Pour cette raison, ils affirment que la croissance, la maturite et le declin des pouvoirs intellectuels sont marques d'une façon tres differentes des pouvoirs physiques et sensoriaux. Dans le même ordre d'idees, ils affirment que l'âge n'affecte pas de façon significative les habilites de l'adulte à apprendre. Une revue canadienne relate d'ailleurs le cas d'une dame de quatre-vingt-sept ans qui a obtenu son doctorat de l'Universite de Sherbrooke. Madame Coderre allegue que "... je suis surprise de rencontrer des amis qui ne font plus confiance à leur mémoire et à leur faculte d'apprendre ... c'est dans la période d'arrêt que la rouille s'installe." (19)

On a donné differentes interpretations à l'intelligence. Quelques-uns la definissent par l'apprentissage, d'autres par la memoire, l'adaptation, la conceptualisation ou l'abstraction. On parle maintenant des intelligences et non plus de l'intelligence, en termes de

19. O'Neil, Huguette. "Elle a passe son doctorat à 87 ans", Châtelaine, Novembre 1985, vol. 26, p. 26.

20. "Les aptitudes intellectuelles classées selon le traitement (les habiletés cognitives, la mémoire, la production et l'évaluation).
- L'intellect classé en terme de contenu (la figure, le symbolique, le sémantique.)
- L'intelligence classée selon le produit (les classes, les relations, les systèmes et les implications.)
(J.P. Guild, How Adult Learn, New York, Association Press, 1973, chapitre 3, p. 75.)

Plus l'etre humain s'efforce de sensitiser ses donnees, plus sa memoire aura de la facilite a en retenir un grand nombre. La memoire humaine fonctionne de facon differente de la memoire mecanique d'un ordinateur. Les adultes en particulier, emmagasinent le materiel de facons reliees a leur experience.

En general, les apprentissages chez les adultes se font selon leurs champs d'interets contrairement aux enfants qui font des apprentissages communs et imposes.

3. David Ausubel (1968)

La theorie de David Ausubel cherche a demontrer que le succes d'un apprentissage depend de la facon dont est abordé cet apprentissage. Il fait la distinction entre un apprentissage de "par coeur" et un apprentissage significatif.

Un apprentissage de "par coeur" ne signifie rien a l'apprenant-adulte et les chances de ne reserver que de l'information obtenue sont tres minces. Il recommande que le professeur rende l'apprentissage significatif en presentant du materiel qui soit revelateur a l'apprenant et aussi qu'il examine son mode de presentation et le taux de memorisation exige.

1. Carl Rogers (1973)

Rogers croit que la connaissance de l'être humain commande la poursuite de trois avenues. Il faut considérer l'approche objective et quantitative pour étudier le comportement ainsi que tenir compte de la connaissance subjective (connaissance de soi) et de la connaissance empathique (compréhension des états subjectifs des autres). Seule une interaction de ces trois approches peut assurer une connaissance adéquate des phénomènes humains. Rogers considère l'homme comme un être qui fonctionne consciemment et qui tente de comprendre ses expériences subjectives. Selon lui, l'objet de la psychologie doit considérer la personne dans sa totalité et elle doit être comprise de façon multidimensionnelle.

Carl Rogers définit le comportement par rapport à l'organisme et le concept de soi. D'après lui, le comportement résulte de l'effort intentionnel de l'organisme à satisfaire ses besoins à partir de ses sensations et de sa perception de la réalité. Cette définition implique que la réalité ne constitue pas un ensemble objectif de stimuli, mais la perception subjective de cette réalité. Cette définition est existentialiste puisqu'elle insiste sur le fait que la personne émet un comportement intentionnel résultant d'un libre choix. Le schéma de cette définition s'inscrit ainsi: stimulus -- expérience de l'organisme --

Carl Rogers a voulu une conception optimiste de la nature humaine. Il voit l'être humain comme fondamentalement bon, digne de confiance et naturellement orienté vers la croissance et la réalisation de son potentiel. La personne accomplie est consciente de son expérience et accepte aussi bien ses sentiments négatifs que positifs. Elle fait entièrement confiance à son organisme. Par conséquent, elle est en mesure de faire confiance aux autres et de respecter leur dignité.

En thérapie, Rogers a démontré l'approche du non-directivisme.

> "He called it client - centered (or nondirective) therapy to stress that the client rather than the therapist should be the central figure. And as the term nondirective indicates, the therapist was not to tell the patient what was wrong and what should be done about it." (1)

La thérapie rogérienne se base sur la création d'une acceptation inconditionnelle et d'une compréhension empathique. Cette atmosphère diminue chez le client le

---

(1) "Il l'a appelée la thérapie centrée sur le client (ou non-directive) parce que l'emphase est mise sur le client au lieu que le thérapeute soit l'élément central. Comme le terme "non-directif" l'indique, le thérapeute ne doit pas dire au patient ce qui ne va pas et ce qui devrait être fait à ce sujet." (Robert F. Biehler, *Psychology Applied to Teaching*, Boston, Houghton Mifflin, 1978, chapitre 7, pp. 334-335.)

besoin de se défendre et permet d'explorer librement ses sentiments. L'approche rogerienne préconise la prise de conscience de lui-même (le client) "ici et maintenant", l'acceptation de son être et elle l'invite à faire de nouveaux choix face à son environnement.

Cette approche thérapeutique est transférable en salle de classe. Le facilitateur fait prendre conscience à l'apprenant de ses sentiments "ici et maintenant" et l'encourage à être "congruent". Le facilitateur l'incite à accepter et à partager ses sentiments aussi bien négatifs que positifs.

L'approche humaniste privilégie donc les sentiments, le bien-être émotif de la personne. En éducation, le professeur fait partie du processus. Il s'implique autant que l'apprenant. Rogers voit le professeur comme un facilitateur auprès de l'apprenant-adulte. "He defines the role of the teacher as that of a facilitator of learning". (22) Le professeur doit servir de guide, de facilitateur parce que l'être humain, l'adulte vit dans un perpétuel changement. Le professeur doit, comme l'apprenant-adulte, démontrer des attitudes favorisant l'échange, la

22. "Il définit le rôle du professeur comme celui d'un facilitateur de l'apprentissage."
(Malcolm S. Knowles. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, Texas. Gulf Publishing Company. 1984. chapitre 4. p. 75.)

communication entre les deux parties. Ce serait l'element crucial. Le facilitateur doit posseder trois qualites de base relatives a l'attitude:

1. L'authenticite (realness or genuineness)
2. La non-possessivite, l'estime, la confiance et le respect (nonpossessive caring, prizing, trust and respect)
3. La comprehension empathique ainsi qu'une ecoute attentive et exacte (empathic understanding and sensitive and accurate listening). (23)

Rogers suggere un bareme pour faciliter l'apprentissage.

1. Le facilitateur doit initier le climat, l'esprit de groupe.

2. Le facilitateur aide a enoncer et a clarifier les les objectifs generaux du groupe.

3. Le facilitateur aide l'apprenant a s'approprier les objectifs enonces par le groupe.

---

23. Malcolm S. Knowles, The Adult Learner: A Neglected Species, Houston, Texas, Gulf Publishing Company, 1984, chapitre 4, p. 76.

4. Le facilitateur s'efforce d'organiser et de répartir les ressources pour l'apprentissage.

5. Le facilitateur se voit comme une ressource flexible que le groupe peut utiliser.

6. Selon les situations, le facilitateur accorde autant d'importance aux connaissances à acquérir qu'aux attitudes sentives.

7. Le facilitateur devient un membre du groupe, un apprenant participant après avoir établi un climat de confiance. Il exprime son point de vue.

8. Le facilitateur partage avec les membres du groupe ses sentiments et ses idées. Il ne les impose pas. Il doit être sincère, honnête et sans masque.

9. Le facilitateur reste attentif aux expressions indiquant des sentiments forts ou profonds.

10. Le facilitateur s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites.[24]

---

24. Malcolm S. Knowles, The Adult Learner: A Neglected Species, Houston, Texas, Gulf Publishing Company, 1984, chapitre 4, pp. 76-77.

Maslow partage le point de vue de Rogers, mais insiste aussi l'importance d'etre attentif a l'expression des sentiments.

2. Malcolm Knowles (1975)

Knowles a enonce a partir de son experience et de celle de nombreux praticiens des conditions optimales d'apprentissage et y a associe des principes susceptibles d'influencer la demarche du professeur qui s'adresse aux adultes.

1. L'apprenant sent un besoin d'apprendre.

Pour ce faire, le professeur presente a l'etudiant de nouvelles possibilites d'auto-accomplissement: il l'aide a clarifier ses aspirations, a identifier ses lacunes entre ses aspirations et son rendement actuel. Il l'aide a identifier ses problemes personnels parce que ses faiblesses se retrouvent dans son manque de ressources personnelles.

2. L'environnement de l'apprentissage se caracterise par un confort physique, une aide, une confiance et un respect mutuels, une liberte d'expression et une acceptation des differences.

Le professeur fournit autant que possible les conditions physiques necessaires. Il accepte chaque etudiant comme etant une personne egale a toute autre et accepte sa personnalite et ses sentiments. Il essaie de batir une relation de confiance et d'aide mutuelles en encourageant les activites de groupe et en refrenant les competitions et les jugements. Il exprime ses sentiments.

3. L'apprenant percoit les objectifs de l'experience d'apprentissage comme etant ses objectifs.

Le professeur enonce ses propres objectifs ainsi que ceux de la matiere a etudier et de l'institution. Ensuite il l'encourage et l'aide a faire le lien entre les deux groupes d'objectifs.

4. L'apprenant accepte de partager les responsabilites de la planification et du deroulement de l'experience et eprouve un sentiment d'engagement envers cette experience.

Le professeur partage ses idees au sujet des options possibles en ce qui concerne le contenu, la selection du materiel et la methode a utiliser et il demande a l'etudiant de choisir ce qui lui convient.

5. L'apprenant participe activement au processus d'apprentissage.

Le professeur aide l'etudiant à s'organiser (projets de groupe, tour teaching d'apprentissage, etude individuelle, etc.).

6. Le processus d'apprentissage est expose et utilise des experiences d'apprentissage.

Le professeur encourage l'etudiant à se servir de sa propre experience en tant que ressource pour l'apprentissage et l'aide à utiliser des techniques telles que discussion, jeux de rôle, etc. Il l'assiste dans l'application des nouvelles connaissances à son experience.

7. L'apprenant eprouve un sentiment de progres envers ses objectifs.

Le professeur amene l'etudiant à s'impliquer pour developper des criteres communs et des methodes d'evaluation des atteintes des objectifs. Il l'aide à developper et à appliquer des procedures d'auto-evaluation selon les criteres deja definis.(25)

---

25. Malcolm S. Knowles, The Adult Learner: A Neglected Species, Houston, Texas, Gulf Publishing Company, 1984, chapitre 4, pp. 83-85.

Malcolm Knowles a identifié différents facteurs qui favorisent l'apprentissage chez l'adulte. Il est d'avis qu'il faut d'abord établir un climat d'apprentissage. Ce climat s'implante en tenant compte de l'environnement physique et de l'environnement psychologique.

a) L'environnement physique

Les apprenants doivent être assis sur des chaises confortables qui épousent bien le corps d'un adulte. Des sections pour fumeurs et non-fumeurs sont désignées, s'il est permis de fumer dans l'édifice, ou encore des pauses sont prévues pour permettre aux fumeurs de fumer à l'extérieur de la salle de classe s'il est défendu de fumer pendant la session. Les murs, la salle et l'édifice sont attrayants, en bon état et possèdent des couleurs vives. La salle n'est ni trop petite ni trop spacieuse; la superficie varie selon le nombre de participants. La température de la pièce peut s'ajuster et le système d'aération fonctionne bien.

b) L'environnement psychologique

Il se dégage un esprit de respect mutuel. Les participants se sentent perçus comme étant des ressources réciproques aussi bien par le facilitateur que par un collègue. Ils se sentent libres de s'exprimer et d'exprimer leurs sentiments. Il s'établit un climat de confiance et de

responsabilite. Les participants prennent des initiatives pour les aider a apprendre. Ils ne perçoivent pas le facilitateur comme une autorite, mais comme une personne humaine. Le climat social est etabli entre autres en plaçant les chaises en rond au lieu d'une rangee pour que les apprenants soient pres les uns des autres et se voient.

Les documents necessaires au cours sont envoyes assez a l'avance pour permettre aux participants de les consulter avant la session. Knowles est convaicu que la premiere heure de la session est determinante pour le reste du cours. "It is at this point that participants get the feeling that they are seen in unique individuals who are respected and cared about for their individuality, or as a part of an anonymous mass". [26] Il suggere aussi d'ouvrir la session en discutant de façon informelle autour d'un cafe ou d'un jus et de donner un papillon a chacun sur lequel est inscrit leur prenom, de le porter pour que les autres participants puissent apprendre le nom. Knowles insiste pour que les

---

26. "C'est a ce moment-la que les participants eprouvent le sentiment d'être perçus comme etant des personnes uniques, respectees et soucieux de leur individualite plutôt que comme une partie de la masse anonyme." (Malcolm S. Knowles, The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy, New York, Follett Publishing Company, 1980, chapitre 11, pp. 224-235.)

noms soient associées et qu'on associe le nom à la figure. C'est aussi l'occasion d'en apprendre davantage sur chaque participant du groupe. Knowles suggère que chacun se présente au groupe si celui-ci est composé de moins de douze personnes; si le nombre est supérieur à douze participants, ceux-ci peuvent se placer en sous-groupes, en dyades par exemple, et chacun parle de soi:

1. Qui sont-ils? Leurs traits de caractères, leurs loisirs et leurs intérêts afin de démontrer qu'ils sont uniques.

2. Que sont-ils? Leur travail antérieur et actuel ainsi que leur formation.

3. Quelles ressources spéciales apportent-ils? D'après leur formation ou leur expérience antérieure, les ressources qu'ils partageront avec le groupe.

4. Sur quels genres de problèmes ou de questions souhaitent-ils obtenir de l'aide pendant l'activité?

L'attitude du professeur détermine la direction que prendra la session. Il reformule les phrases des participants pour s'assurer d'avoir bien saisi leurs pensées. Il s'adresse à eux en utilisant leur prénom et insiste pour qu'ils en fassent de même avec lui: ceci, afin de faciliter les relations et de diminuer les barrières

entre le professeur et les etudiants.

Apres la periode de formation, la facilitateur doit amener l'apprenant a s'auto-evaluer. C'est une methode difficile a introduire parce que l'adulte est conscient de la competition inherente a la vie et il ne veut pas montrer sa vulnerabilite, ses faiblesses. Knowles elucide le probleme en presentant le concept de façon rationnelle, ce qui le rend intellectuellement acceptable. L'auto-evaluation permet a l'apprenant de diriger son apprentissage. Elle lui permet d'investir des energies vers des modeles de comportements desires.

L'evaluation ses acquisitions de connaissances varie selon la norme de performance souhaitee. Un test standardise permet d'evaluer les connaissances academiques tandis qu'un jeu de role est plus approprie pour evaluer la perspicacite a comprendre les problemes de la vie courante. Il est impossible d'evaluer scientifiquement les attitudes, les interets et les valeurs. Des suppositions peuvent etre emises a partir d'observations. L'evaluation permet de visualiser l'ecart entre l'etat actuel et l'etat desire.

Knowles croit qu'il est du devoir du professeur en tant que facilitateur d'aider l'apprenant a etablir ses objectifs avant la session. Au debut, l'apprenant enonce des

objectifs vagues mais au fur et à mesure qu'il prend conscience du contenu il clarifie ses objectifs. Les objectifs doivent porter à la fois sur le comportement et sur le contenu. Le professeur énonce ses objectifs de façon à aider le participant à développer ses propres objectifs. Ces objectifs doivent être perçus en tant qu'objectifs terminaux d'apprentissage. Selon les humanistes Rogers et Maslow, il est impossible d'observer et de mesurer des comportements terminaux dans l'apprentissage humain parce que l'être humain est en continuel changement.

Knowles reconnait quatre grands principes d'organisation du modèle.

1. Du simple au complexe.
2. La présentation de l'ordre basée sur des apprentissages antérieurs.
3. Du tout aux parties.
4. Un exposé chronologique.

Il propose un "modèle organique" qui suit les étapes d'une approche andragogique.

1. Etablir un climat chaleureux.
2. Etablir une structure de coopération entre le professeur et les participants dans l'élaboration du

programme.

3. Diagnostiquer les interets et les besoins.

4. Formuler des activites.

5. Evaluer les resultats.

La meilleure technique pour atteindre les objectifs reside dans les strategies utilisees pour amener l'apprenant à partager les responsabilites dans l'execution des decisions. Il faut tenir compte de deux facteurs pour obtenir des techniques utiles. Premierement, marier l'objectif à la technique et deuxiemement, donner à l'etudiant le choix entre deux techniques, c'est le principe de la participation. Knowles suggère pour renforcer ce principe de la participation, pour donner plus de defi à l'apprenant et enfin pour l'impliquer davantage dans son apprentissage, de le laisser choisir le materiel (textes, films, enregistrements sonores, etc.). Ce materiel l'aidera à travailler certaines difficultes non explorees en salle de classe. Il propose le contrat d'apprentissage comme autre moyen pour aider l'apprenant. Ce procede permet à l'apprenant de decouvrir les ressources d'apprentissage se trouvant dans son environnement.

Conclusion

L'ecole de pensee behavioriste voit l'être humain comme une creature facilement manipulable, neutre et passive. Thorndike et Skinner s'accordent à dire que l'apprenant puise sa motivation à l'exterieur et que le professeur peut obtenir le resultat voulu en renforçant le comportement par des recompenses ou des encouragements. Les nouveaux concepts doivent être presentes graduellement, du plus simple au plus complexe.

Erward Thorndike a elabore la theorie du "SR Bond Theory or Connectionism". Selon lui, la meilleure forme d'apprentissage est l'essai et l'erreur. B. F. Skinner, pour sa part, parle de "S-R View Theory". Il regroupe trois elements qui produisent un apprentissage ou une repetition du comportement. Il s'agit du stimulus, de la reponse et du renforcement.

S = Le comportement repondant (responding conditioning). Le stimulus qui fait naitre le desir de repondre. Le comportement repondant peut être conditionne.

R = Le comportement operant (operant conditioning). Le comportement operant insiste, met l'emphase sur la reponse.

L'importance accordee à la reponse a incité Skinner à emettre la theorie du renforcement. D'après lui, tout comportement suivi d'une conséquence heureuse aura tendance à être repete.

Les defenseurs de l'approche cognitive se penchent sur le phenomene de la selection, de l'organisation et du traitement de l'information.

Kurt Lewin a developpe la therie du champ (field theory), de l'espace vital. Cette theorie exprime les possibilites et les impossibilites dans la vie d'une personne et anticipe les evenements a venir. Lewin a emis les concepts de typologie et de vecteur. Le premier illustre la position d'une personne par rapport a ses buts personnels et a ses resistances a les atteindre. Le second indique les forces en fonction des incompatibilites d'une region de l'espace vital. Il identifie trois elements: la personne psychologique (P), l'environnement psychologique (E) (les preceptes, les connaissances et les croyances d'une personne) et les fonctions (F).

Un apprenant efficace detient quatre habiletes:

1. Les habiletes d'implication dans une experience concrete.
2. Les habiletes d'observation et de reflexion.
3. Les habiletes de conceptualisation abstraite.
4. Les habiletes d'experimentation active.

Jeróme S. Brunner etudie le traitement des données et approfondit le phenomene de la memoire. Selon lui, une

mémoire efficace résulte d'une meilleure organisation. Lorsque les apprentissages correspondent aux connaissances de l'apprenant et que celui-ci éprouve un intérêt au contenu, cette organisation se maximise. La connaissance est un processus et non un produit.

David Ausubel voit le succès d'un apprentissage sous l'angle de l'approche utilisée. Le professeur a la responsabilité de rendre l'approche significative en utilisant du matériel révélateur, un mode de présentation approprié et en pondérant le taux de mémorisation.

Les adeptes de l'école humaniste centrent leur attention sur l'apprenant. Ils sont attentifs à ces besoins et accordent de l'importance au climat de confiance, de respect et d'entraide.

Carl Rogers décrit l'être humain comme étant fondamentalement bon, digne de confiance et orienté vers la croissance et la réalisation de son potentiel. L'approche rogérienne défend l'idée de la prise de conscience de soi "ici et maintenant", l'acceptation de soi et invite la personne à faire de nouveaux choix face à son environnement. Le professeur a un rôle de facilitateur, de guide auprès de l'apprenant-adulte. Rogers reconnaît certaines qualités primordiales au facilitateur: l'authenticité, la non-possessivité, l'estime, la confiance, le respect, la

comprehension empathique et l'ecoute attentive et exact.

Malcolm Knowles propose un modele d'enseignement qui suit les phases d'une approche andragogique. Les principes de l'organisation du modele reposent sur:

1. Du simple au complexe.
2. Un lien avec les apprentissages anterieurs.
3. Du tout aux parties.
4. Un expose chronologique.

L'approche andragogique reconnait cinq principes:

1. L'etablissement d'un climat chaleureux.
2. La cooperation entre le professeur et les participants dans l'elaboration du programme.
3. Le diagnostic des besoins et des interets.
4. La formation des activites.
5. L'evaluation des resultats.

Tout un systeme complexe intervient dans un apprentissage. D'un côté se trouvent les approches utilisees par les professeurs, d'un autre côté, les besoins dont decoulent la motivation de l'apprenant et toutes les autres valeurs affectives. La capacite intellectuelle de traiter l'information ainsi que la façon de la traiter font partie egalement de ce systeme.

D. Les styles d'apprentissage

a) Introduction

Les styles d'apprentissage definissent un mode de traiter l'information ou les donnees reçues selon chaque personne. Carl Jung (1921) affirme que "besides the many individual differences in human psychology there are also typical differences" (27). La comprehension des styles d'apprentissage aide l'educateur a creer une atmosphere et des experiences qui stimulent l'apprenant a vouloir atteindre le maximum de connaissances. Selon Malcolm Knowles, le programme educatif qui obtient les meilleurs resultats tient compte du style d'apprentissage de l'apprenant et insiste pour que le professeur adapte son enseignement selon le mode d'apprentissage de chaque etudiant. Cette approche personnalisee trouve specialement son importance avec les adultes puisqu'ils manifestent leurs besoins. L'educateur devrait tendre a marier les situations d'apprentissage aux styles d'apprentissage apparentes. L'educateur, en plus de s'attarder au style d'apprentissage chez un apprenant, doit porter attention aux interactions et aux influences entre les apprenants. Le professeur se doit d'identifier son propre style d'apprentissage car il aura

---

27. "... a côté de plusieurs differences individuelles en psychologie humaine se trouvent aussi des differences typiques."
(Pat Burke Guild, Stephen Garger, Marching to Different Drummers, Washington, ASCD Publication, 1985, chapitre 1, p. 2.)

tendance à enseigner de la même manière qu'il aime apprendre. Il doit pouvoir s'adapter aux situations afin de repondre adequatement aux besoins de l'apprenant et être en mesure de fournir une formation appropriée. L'éducateur doit developper et selectionner des strategies qui sauront repondre aux differentes situations.

Les styles d'apprentissage se definissent comme des comportements permanents selon lesquels l'apprenant traite l'information. Ils decrivent egalement ce que l'apprenant ressent et comment il se comporte dans des situations nouvelles d'apprentissage.

La plupart des ecrits sur le sujet identifient quatre façons d'aborder les styles d'apprentissage:

1. La cognition: Les gens percoivent et obtiennent differemment les connaissances.

2. La conceptualisation: Les gens pensent et forment leurs idees differemment.

3. L'affectif: Les gens ressentent et forment leurs valeurs differemment.

4. Le comportement: Les gens agissent differemment.

b. La cognition

La perception, qui est le stage initial de la cognition implique la reception, l'appropriation, l'obtention et le discernement de l'information, des idees et des concepts. Certaines personnes comprennent mieux avec la realite des faits tandis que d'autres comprennent mieux avec leur imagination. Certains voient les parties, ressortant les idees de leur contexte, tandis que d'autres voient le tout. Jung, Myers-Briggs, Mok, Hersey et Bates se sont penches sur la question de l'intuition, des sensations (sensing/intuition). (28) Carl C. Jung (1921) dans un livre intitule "Psychological Types" donne une explication des modeles de comportements. Il affirme que toute personne psychologiquement en sante agit de differentes façons selon les circonstances, les gens et les situations. D'apres lui, certaines personnes voient davantage le monde a travers leurs sens: vue, ouie, toucher, odorat. Chaque être humain utilise la pensee et les sens pour prendre une decision et resoudre un probleme. Jung divise la perception et la prise

---

28. Pat Burke Guild, Stephen Garger: Marching to Different Drummers, Washington, ASCD Publication, chapitre 1, 1985, p. 9.

de decision en quatre categories:

1. La sensation: Les gens perçoivent le monde à partir de ce qu'ils voient, entendent, touchent et sentent.

2. L'intuition: Les gens lisent entre les lignes et réagissent à partir des images que l'esprit crée.

3. La pensée: Les gens appliquent un processus logique et rationnel pour prendre une decision.

4. Les sentiments: Les gens prennent une decision à partir de perspectives subjectives, emotives et empathiques.

Jung ajoute que l'attitude, le regard sur le monde determine les comportements de l'être humain. Katherine Briggs et sa fille Isabel Briggs Myers (1940) se sont intéressées à la théorie de Jung et l'ont appliquée dans leur famille et avec leurs amis. A la suite de leur experience, elles en sont venues à une autre dimension. Elles croyaient que dans chaque personne se retrouvait la fonction de jugement et celle de perception. Elles ont donné la lettre P pour perception car selon elles, la

perception designe le desir de s'ouvrir et de se fermer ainsi que de comprendre la vie tandis qu'elles donnaient la lettre J pour le jugement qui indique une fermeture et une vie reguliere. Elles ont etabli le modele suivant: quatre continuum qui engendrent seize types differents.

Tableau VII

LES DIMENSIONS ET LES TYPES DE MYERS-BRIGGS

Extraversion (E)_____Introversion (I)

Sensation (S)_____Intuition (N)

Pensee (T) (Thinking)_____Sentiment (F) (Feeling)

Jugement (J)_____Perception (P)

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

(29)

Extraversion-Introversion (EI)

. Jung considere que c'est une attitude generale face a la vie.

---

29. Pat Burke Guild, Stephen Garger, Marching to Different Drummers, Washington, ASCD Publication, 1985, chapitre 2, p. 21.

L'extraverti est orienté vers le monde extérieur; sa perception et son jugement se focalisent sur les gens et les objets.

. L'introverti est centré sur le monde intérieur; sa perception et son jugement sont dirigés vers les concepts et les idées.

Sensation-Intuition (SN)

Cette échelle reflète des modes de perception opposés:

. Quand on utilise la sensation, on se fie aux faits observables et aux informations transmises par les cinq sens.

. Quand on utilise l'intuition, on appréhende directement et instinctivement les objets internes et externes et leurs rapports.

Pensée-Sentiment (TF)

Cette échelle traduit des modes de jugement opposés:

. Quand on fait appel à la pensée, on décide sur la base de raisonnement logique.

. Quand on se réfère au sentiment, les décisions se font sur la base de valeurs personnelles et sociales.

Jugement-Perception (JP)

Cette echelle caracterise le processus par lesquels les gens cherchent à agir sur le monde extérieur.

. Dans l'attitude de jugement, on cherche principalement à prendre des decisions, à trouver des conclusions, à planifier des operations ou à organiser des activites.

. Dans l'attitude de perception, on se focalise sur les perceptions qui arrivent. L'information concerne les realites immediates, les possibilites nouvelles.

Selon ces reponses, le sujet est place vers l'un ou l'autre pôle de chaque echelle. Il se definit par un type code en quatre lettres. Par exemple, le type ISTJ signifie ques les personnes de ce type sont introverties qu'elles preferent utiliser la sensation et la pensee et qu'elles possedent principalement une attitude de decision envers le monde extérieur.

Cette approche est utilisee par les intervenants dans tous les domaines d'intervention: psychologues industriels, conseillers, enseignants, etc.

Witkin, Gregor, Kolb et McCarthy sont les tenants de la theorie "des dependants (field dependent), des independants (field independant) (30), des abstraits et des concrets (abstract/concrete)". Herman A. Witkin (1940) a defendu l'hypothese que les gens ont tendance a percevoir les donnees de façon analytique (field independant) ou de façon globale (field dependant). Selon les auteurs Rubin et Thompson, en apprentissage des langues, la personne analytique demande une approche structuree, beaucoup d'explications dans sa langue maternelle, des exercices gradues (du simple au complexe), des corrections constantes, (Stephen Krashen (1977) l'appelle "over-monitoring") et demande beaucoup de grammaire. En plus d'être analytique, elle demontre une attitude reflechie et peu disposee a dire quoi ce soit dans une langue étrangère tant que la grammaire n'est pas parfaite. Elle aime être dirigee et recevoir du feedback. Elle ne fonctionne pas très bien avec des activites comme des jeux de rôle, mais les exercices avec des règles lui vont beaucoup mieux. "This person is a rule learner". (31)

---

30. Pat Burke Guild, Stephen Garger: Marching to Different Drummers, Washington, ASCD Publication, 1985, chapitre 2, p. 28.

31. "Cette personne est une apprenante de règles" (Joan Rubin, Irene Thompson, How to Be a More Successful Language Learner, Boston, Heinle & Heinle Publishers, Inc., 1982, p. 8.

Cependant, d'apres Rubin et Thompson, l'apprenant de type global demontre une intuition plus poussee. Il aime rassembler les exemples et imiter dans le sens de "repeter" les paroles du natif de la langue. Il n'hesite pas a risquer. Il se refere a son experience pour apprendre. Il n'aime pas la critique car il en est tres affecte. Enfin, il est plus a l'aise avec des activites de communication. En apprentissage d'une langue seconde, les styles s'equivalent; il suffit de les ajuster selon la tâche a accomplir. Si la tâche demande de communiquer, les risques sont permis, par contre si la tâche demande d'ecrire ou de dire quelque chose correctement, les regles sont de mise.

S. Krashen a identifie deux types d'apprenants d'une langue etrangere: les "learners" et les "acquirers". Les "learners" sont "...des apprenants de type creatif qui se servent d'explications pour interpreter les phenomenes linguistiques et qui peuvent par consequent apprendre la langue en utilisant la metalangue de leur systeme explicite" (32) et les "acquirers" sont "...des apprenants de type receptif, sur lesquels la reflexion metalinguistique n'a guere d'effet, et qui acquierent leur systeme implicite

---

32. R. Richterich, H. G. Widdowson (eds), Description, presentation et enseignement des langues, Hatier Credif, Paris, 1981, p. 15.

par assimilation intuitive." [33]

Le professeur de style global se preoccupe du climat, prefere des activites de communication, verifie auprès des etudiants leur comprehension de l'apprentissage, evite les evaluations negatives. Il est très centre sur l'apprenant. Le professeur de style analytique met l'accent sur l'organisation et l'acquisition des connaissances. Il prefere des activites impersonnelles, qui ne l'impliquent pas. Il presente les nouveaux sujets par des questions et exige que les etudiants lui repondent. Il n'hesite pas a donner du feedback même si celui-ci est negatif. Il est plus centre sur son enseignement que sur les apprenants.

Rita et Kenneth Dunn (1975) ont approfondi leur etude visant a identifier les apprenants de type visuel, auditif et kinestesique. Ils ont identifie quatre stimuli de base: l'environnement, l'emotion, les contextes sociologique et physique. Ces stimuli, mis en presence de 18 elements, influencent les habiletes d'une personne a memoriser l'information, les faits et les concepts.

Le test pour identifier le type d'apprenant (visuel, auditif ou kinestesique) comporte une serie de questions

---

33. R. Richterich, H. G. Widdowson (eds), Description, presentation et enseignement des langues, Hatier Credif, Paris, 1981, p. 15.

portant sur les quatre stimuli de base. Le repondant doit indiquer sa satisfaction: completement en desaccord, en desaccord, incertain, d'accord et completement d'accord. Il reçoit des questions du style: "J'etudie mieux lorsque c'est tranquille" ou "j'aime etudier avec beaucoup de lumiere."

Walter Barbe et Raymond Swassing (1979) de l'Universite de l'etat de l'Ohio ont mis l'accent sur les differences de modalite dans leur definition des styles d'apprentissage. Pour eux "une modalite se rattache a n'importe lequel des canaux sensoriaux par lesquels une personne reçoit et retient l'information... la sensation, la perception et la memoire constituent ce que nous appelons la modalite". (34)

Les apprenants auditifs utilisent d'abord leur voix et leurs oreilles. Ils memorisent ce qu'ils entendent et ce qu'ils disent. Lorsqu'ils ont de la difficulte a comprendre ou au contraire lorsqu'ils sont stimules, ils ont besoin d'en parler. Lorsqu'un renseignement est donne verbalement ils n'ont pas besoin de l'ecrire. Ces apprenants aiment les activites de communication et apprecient que le professeur

---

34. "A modality is any of the sensory channels through which an individual receives and retains information ... Sensation, perception and memory constitute what we are calling modality" (Pat Burke Guild, Stephen Garger, Marching to Different Drummers, Washington, ASCD Publication, 1985, chapitre 2, pp.62-63.)

leur consacre du temps pour parler avec eux. Ils sont facilement distraits par le bruit et curieusement le silence les distrait aussi. Afin de memoriser le vocabulaire ou des phrases, ils vont les repeter a voix haute. Ils eprouvent de la difficulte a travailler silencieusement. Ces apprenants demontrent de la facilite a apprendre la musique, les langues etrangeres et tous les autres domaines auditifs.

Les apprenants de style visuel ont besoin de voir ecrits les mots, les phrases, les instructions pour les memoriser. Ils sont influences par l'environnement physique de la salle de classe. Ils vont souvent organiser et decorer leur environnement physique de travail. Ils sont tres ordonnes et bien structures. Ils apprecient le fait d'avoir un support visuel lorsque le professeur presente de nouvelles connaissances. Ils vont recrire leurs notes pour reviser et etudier les nouvelles donnees.

Enfin, certains apprenants retiennent mieux lorsqu'ils peuvent toucher le materiel et experimenter. Ils ressentent le besoin d'agir, de produire, de faire des projets concrets, d'être occupés dans leur apprentissage. L'adulte de ce style prend beaucoup de notes pendant le cours pour se tenir occupé, mais il ne les relit jamais. Ces apprenants apprennent en essayant, en pratiquant et en experimentant.

Ils s'interesseront aux arts s'ils peuvent les expricer physiquement. Ils demeurent tres actifs dans leur apprentissage.

Les apprenants qui obtiennent les meilleurs resultats sont ceux qui peuvent fonctionner dans plus d'une modalite. Ils peuvent traiter l'information de toutes sortes de façon. En apprentissage d'une langue seconde, les apprenants qui sont visuels et auditifs profitent des activites a partir de films, de videos. Ils les trouvent tres valables. Ceux qui sont faibles dans ces deux domaines ont besoin de repeter a haute voix pour renforcer le son.

c. La conceptualisation

La conceptualisation comprend la formation des idees, la pensee, le traitement des donnees et la memoire. La conceptualisation se divise en deux principales caracteristiques: la premiere decrit les introvertis et les extravertis. Jung, Myers-Briggs, Hersey et Bates ont reflechi sur ce sujet. La deuxieme caracteristique est l'observation reflechie et l'experimentation active. Kolb et McCarthy ont defendu cette these.

Jung affirme que la plupart des gens agissent efficacement en interagissant avec les choses externes avec les autres personnes, et avec les situations ou les

experiences. Tandis que d'autres, s'interessent davantage à ce qui se passe à l'interieur d'eux, dans leur esprit, leur coeur ou leur âme. Il decrit ces personnes en utilisant les termes "introverti et extroverti". Une personne saine utilise les deux façons d'etre selon les circonstances ou les situations. Certaines personnes aiment confronter leurs idees en parlant ou en agissant alors que d'autres preferent reflechir plus longuement. Les gens extrovertis vont penser à haute voix ou faire bouger leurs levres. Ceux qui sont introvertis ont souvent une attitude songeuse, reflechie et sont lents à agir parce qu'ils ne veulent pas vraiment exterioriser leurs idees.

David Kolb (1979) a, quant à lui, identifie deux principales dimensions de l'apprentissage: la perception et le traitement. L'apprentissage resulte de ce que les gens perçoivent et le traitement est le processus de la perception. A une extremité, se retrouvent les gens qui perçoivent par l'experience concrete tandis qu'à l'autre extremite les gens perçoivent par la conceptualisation abstraite. Il a conclu en affirmant que les gens traitaient l'information de deux façons opposees. Certains la traitent par l'experimentation active et d'autres par l'observation reflechie. La juxtaposition des deux lignes, la perception et le traitement a amene Kolb à elaborer quatre quadrants.

Le premier: Les apprenants perçoivent par l'expérience concrète et traitent par l'observation réfléchie.

Le deuxième: Les apprenants perçoivent par la conceptualisation abstraite et traitent par l'observation réfléchie.

Le troisième: Les apprenants perçoivent par la conceptualisation abstraite et traitent par l'expérimentation active.

Le quatrième: Les apprenants perçoivent par l'expérience concrète et traitent par l'expérimentation active.

Une expérience d'apprentissage valable doit suivre le processus du premier quadrant au quatrième. Chaque apprenant possède une tendance plus forte pour l'un des quadrants. Tous les apprenants devraient être en mesure de développer leurs propres habilités lorsqu'ils exploitent leurs caractéristiques d'apprenants.

Le processus d'apprentissage suit de manière ordonnée les quatre phases: "L'expérience concrète (EC) consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la

pensee." (35) L'apprenant fait une prise de contact reelle et directe. Il est receptif a toute demarche qui fait appel a son experience. Il a tendance a utiliser avec profit non seulement sa capacite d'empathie envers les personnes mais aussi son jugement personnel et intuitif dans les relations interpersonnelles. Il valorise peu les approches theoriques car il a besoin de situations concretes. Il possede le profil "divergent".

"L'observation reflechie consiste a faire des observations sur l'experience vecue et a reflechir a leur signification en considerant differents points de vue." (36) L'apprenant apprend par l'observation impartiale et par la reflexion personnelle. Il possede une aptitude importante pour la recherche experimentale et l'analyse methodique des resultats obtenus lors de la cueillette des donnees. Il s'interesse aux concepts abstraits et non aux personnes. Il possede le profil "assimilateur".

"La conceptualisation abstraite consiste a creer des concepts et a formuler des generalisations qui integrent nos

---

35. Huguette Bernard, Jean-Marc Cyr, France Fontaine, L'apprentissage experientiel, Montreal, Universite de Montreal, 1981, p. 24

36. Ibid, p. 24.

pensee." [35] L'apprenant fait une prise de contact reelle et directe. Il est receptif a toute demarche qui fait appel a son experience. Il a tendance a utiliser avec profit non seulement sa capacite d'empathie envers les personnes mais aussi son jugement personnel et intuitif dans les relations interpersonnelles. Il valorise peu les approches theoriques car il a besoin de situations concretes. Il possede le profil "divergent".

"L'observation reflechie consiste a faire des observations sur l'experience vecue et a reflechir a leur signification en considerant differents points de vue." [36] L'apprenant apprend par l'observation impartiale et par la reflexion personnelle. Il possede une aptitude importante pour la recherche experimentale et l'analyse methodique des resultats obtenus lors de la cueillette des donnees. Il s'interesse aux concepts abstraits et non aux personnes. Il possede le profil "assimilateur".

"La conceptualisation abstraite consiste a creer des concepts et a formuler des generalisations qui integrent nos

---

35. Huguette Bernard, Jean-Marc Cyr, France Fontaine, L'apprentissage experientiel, Montreal, Universite de Montreal, 1981, p. 24

36. Ibid. p. 24.

diverses observations et reflexions". (37) L'apprenant mise sur la pensee logique et sur l'information theorique. Il procede de façon conceptuelle, par analyse et synthese, pour se faire une idee. Il applique les notions theoriques et excelle dans les situations demandant une reponse unique. Il s'interesse aux problemes demandant une reponse hypothetico-deductive. Il aime travailler en solitaire. Il possede le profil "convergent".

"L'experimentation active consiste à soumettre nos concepts et nos generalisations au test de la realite". (38) L'apprenant apprend bien lorsqu'il peut appliquer concretement ses connaissances. Il excelle dans les situations demandant une reponse immediate. Il deteste les situations d'apprentissage abstraites et passives telles que les exposes magistraux. Il solutionne les problemes de façon empirique. Il est sensible aux opinions et aux reactions des autres. Il possede le profil "adaptateur".

L'inventaire des styles d'apprentissage de Kolb est souvent utilise en education. Il donne, grâce à avec une grande economie de moyens, une bonne indication du style de l'apprenant.

---

37. Huguette Bernard, Jean-Marc Cyr, France Fontaine, L'apprentissage experientiel, Montreal, Universite de Montreal, 1981, p. 26.

38. Ibid, p. 37.

d) L'affectif

Enfin, les styles d'apprentissage englobent l'affectivite: les sentiments, les emotions, les reponses, la motivation, les valeurs et les jugements. Jung et par la suite Myers et Briggs ont base leurs travaux sur des hypotheses englobant la pensee et les sentiments. Dunn et Dunn se sont attardes a l'environnement physique. Les effets de la temperature, des lumieres, de la nourriture, du temps de la journee, des sons et de la decoration. Tel que mentionne anterieurement, l'environnement physique influence le rendement en salle de classe.

e) Le comportement

Anthony F. Gregorc (1982) indique que notre comportement reflechit les qualites de notre esprit. Lorsque l'etre humain perçoit, l'esprit a tendance a voir les choses de façon mentale, symbolique, intuitive et emotive ou encore il les voit de façon realiste, directe et physique. Ces deux perceptions, abstraite et concrete, se retrouvent aux extremites d'un continuum. Une personne peut utiliser l'une ou l'autre perception, mais elle denote normalement une tendance vers l'une plutôt que l'autre. L'esprit possede aussi une habilite à ordonner l'information, les connaissances, les idees et les concepts. Les choses sont ordonnees de façon lineaire, etape par etape, ou de façon non-lineaire et tangentielle. L'ordre se

trouve sequentiel ou aleatoire. En combinant l'ordre et la perception, Gregorc a identifie quatre types de style.

1. Sequence concrete: (Concrete Sequentiel) Perception concrete et ordre sequentiel.
2. Sequence abstraite: (Abstract Sequentiel) Perception abstraite et ordre sequentiel.
3. Hasard concret: (Concrete Random) Perception concrete et ordre aleatoire.
4. Hasard abstrait: (Abstract Random) Perception abstraite et ordre aleatoire. (39)

f) Conclusion

La cognition est definie par la façon qu'ont les gens de percevoir et d'obtenir les connaissances. Selon Jung, l'être humain utilise la pensee et les sens pour prendre une decision. Quant a Briggs et Myers, elles identifient deux caracteristiques: la perception (P) qui est un desir de s'ouvrir et de fermer ainsi que de comprendre la vie. Le jugement (J) est considere comme une fermeture et une vie reguliere. Pour Witkin, les gens perçoivent les donnees de façon analytique (field independant) ou de façon globale

39. Pat Burke Guild, Stephen Garger, Marching to Different Drummers, Washington, ASCD Publications, 1985, chapitre 2, p. 38.

(field dependant). En apprentissage d'une langue etrangere, Krashen identifie deux types d'apprenants, les "learners" qui utilisent la metalangue de leur systeme explicite et les "acquirers" qui maitrisent leur systeme implicite par assimilation intuitive. Enfin, Dunn et Dunn parlent de types auditif, visuel et kinesthesique. Les auditifs utilisent d'abord leur voix et leurs oreilles. Ils aiment les activites de communication et ne prennent pas de notes. Les visuels par contre, ressentent le besoin de voir ecrits les mots, les phrases et les instructions, enfin l'environnement physique les influence. Les kinesthesiques ont, pour leur part, besoin de toucher, d'experimenter, de produire des projets concrets.

La conceptualisation inclut la formation des idees et de la pensee ainsi que le traitement des donnees et de la memoire. Jung identifie les gens introvertis et les gens extravertis. Les premiers se preoccupent de ce qui se passe a l'interieur d'eux. Ils sont songeurs, reflechis et lents a agir. Les seconds sont sensibles a leur environnement et sont portes a reflechir a haute voix. Kolb explique l'apprentissage par le biais de la perception et du traitement. La perception entraine un apprentissage tandis que le traitement constitue le processus de la perception. La perception regroupe l'experience concrete et la conceptualisation abstraite. Le traitement comprend l'experimentation active et l'observation reflechie. Sur

deux axes horizontales et verticales. Kolb a identifie quatre quadrants:

1. L'experience concrete et l'observation reflechie (EC/OR).
2. La conceptualisation abstraite et l'observation reflechie (CA/OR)
3. La conceptualisation abstraite et l'experimentation active (CA/EA)
4. L'experience concrete et l'experimentation active (EC/EA)

L'affectivite pese sur les resultats d'une apprentissage. Elle comprend les sentiments, les emotions, les reponses, la motivation, les valeurs et les jugements. Le comportement de l'apprenant resulte de l'affectivite aussi bien que de la perception. La perception peut être emotive ou logique.

Il est important de connaitre les styles d'apprentissage de chacun des etudiants afin d'ajuster l'intervention selon leurs reactions. L'approche, les activites, l'implication, tout ce qui concerne l'enseignement differe ou varie d'un apprenant a un autre. Il existe plusieurs ecoles de pensee sur les styles d'apprentissage, elles possedent des differences et des affinites. Il importe pour le professeur de reconnaitre les

caracteristiques chez les etudiants et de savoir de quelle façon intervenir. Il y a plusieurs façons de decouvrir le style d'un etudiant, en passant un test pour telle habilite ou tâche, en s'evaluant, en posant des questions directement à la personne ou en l'observant.

E. L'enseignement d'une langue seconde

a) Introduction

Dans les dernières parties, il a été question de sujets inherents à l'apprenant, soit les theories et les styles d'apprentissage, la motivation et les conditions idéales à l'apprentissage. Dans la presente partie, l'evolution de l'enseignement d'une langue etrangere sera l'objet d'une etude. L'evolution sera vue en termes d'ideologie, d'approche, de contenu de programme et de materiel.

b) De l'approche structuro-globale à l'approche communicative

L'enseignement d'une langue etrangere a considerablement evolué au cours des vingt dernieres annees. On est passé de l'enseignement de la langue seconde ecrite, à l'enseignement de l'oral par le moyen de l'audio-visuel (approche structuro-globale), pour finalement arriver à une approche dite communicative. L'approche communicative se distingue enormement de l'approche structuro-globale. Alors que cette dernière met l'accent sur la comprehension orale et la repetition des phrases, sans necessairement en

comprendre le sens. L'approche communicative par contre s'attarde à la comprehension de l'oral et du sens du discours. L'approche structuro-globale insiste sur la reponse à un stimuli et la grammaire prend une place importante dans l'apprentissage. L'etudiant sait repondre à une question, mais ne sait pas necessairement communiquer sa pensee. Les reponses donnees sont bonnes grammaticalement à l'ecrit, mais ne correspondent pas à la realite de la langue orale. Il apprend, par exemple, à repondre à la forme negative en utilisant les deux composantes de la negation "ne... pas" alors qu'à l'oral le "ne" est escamote ou à peine prononce, le "n" faisant corps avec le verbe. L'approche communicative s'interesse aussi à la grammaire, mais celle-ci est etudiee de façon systematique pour, par la suite, être employee en conversation. Ainsi les etudiants debutants apprennent certains verbes de base (etre, avoir, habiter, demeurer, aimer) au present, en se presentant. Les fonctions se complexifient au fur et à mesure que l'etudiant progresse dans son apprentissage. L'approche structuro-globale favorise une approche grammaticale et ou les temps de verbe sont enseignes sans liens les uns par rapport aux autres. Ainsi le passe compose est presente separement de l'imparfait. On insiste d'abord sur un auxiliaire et le participe passe pendant plusieurs leçons puis on presente l'autre auxiliaire et le participe passe en n'utilisant presque uniquement que des verbes reguliers.

L'imparfait apparait plusieurs leçons plus tard. L'approche communicative insiste sur la presentation de differents temps selon les besoins de l'etudiant. Lorsqu'il est a un niveau plus avance, il analyse la langue sous deux aspects en comprenant la notion selon le point de vue de la langue cible et par analogie a sa langue. Un etudiant anglophone de niveau debutant apprend a dire en français "Je voudrais ou j'aimerais obtenir..." en sachant que l'equivalent dans sa langue est "I would like to get..." et non pas necessairement que le nom de ce mode s'appelle le conditionnel.

L'approche structuro-globale utilise des enregistrements ou les textes sont artificiels, enregistres en studio. Habituellement, on campe des personnages qui reviennent a toutes les leçons et les phrases sont prononcees avec un accent neutre, lentement et avec clarte. Aucun bruit ne venait interferer. On a epure l'enregistrement de tout bruit. Les enregistrements ne contiennent habituellement qu'un niveau de langue, le niveau standard. L'approche communicative varie les niveaux de langue puisque les enregistrements sont faits a partir d'emissions de radio ou de television, de bulletins de nouvelles, d'interviews, de teleromans, de films, etc. L'apprenant peut utiliser d'autres canaux: le face a face (ecouter un guide ou interroger une personne de la langue cible), le telephone. Il est expose tres tôt a des

situations reelles pour devenir le plus rapidement possible fonctionnel.

L'approche communicative tend a utiliser un contenu, du materiel et des situations authentiques. Gisele Painchaud-Leblanc (1981) affirme qu'

> "...il convient de mettre l'apprenant le plus rapidement possible en contact avec des exemples de discours authentiques afin de lui permettre de developper des strategies de decodage et eventuellement des techniques qui lui permettront de continuer son apprentissage en milieu naturel lorsque l'aide de l'enseignant ne sera plus disponible" (40)

Le document authentique oral ou ecrit est conçu en fonction autre que l'enseignement des langues. Le document realiste est elabore pour faire passer une notion grammaticale, lexicale ou une fonction.

Le Comite de l'Education Extrascolaire et du Developpement Culturel du Conseil de la Cooperation Culturelle de l'Europe reuni en 1971, a identifie differents objectifs pour l'enseignement des langues etrangeres. Ces objectifs insistent sur les points suivants: "...en mettant a la disposition des adultes un systeme d'apprentissage des langues centre sur l'apprenant et fonde sur la motivation,

---

40. Gerardo Alvarez, Diane Huot, Problemes en enseignement fonctionnel des langues, Centre international de recherches sur le bilinguisme, Quebec, 1981, p. 7.

besoins à répondre à leurs divers besoins sociaux et professionnels" (41)

Le curriculum proposé par le Conseil de l'Europe repose sur les principes de notions, fonctions et thèmes langagiers. Ces thèmes ont été proposé afin d'"...essayer de définir ce qu'un apprenant devrait savoir et être capable de faire à un stade donné." (42) La combinaison des notions, des fonctions et des thèmes aboutit à un petit nombre de programmes d'apprentissage peu différenciés pour de grands nombres de débutants et inversement à un grand nombre de programmes d'apprentissage très différenciés pour de petits nombres d'apprenants plus avancés. En effet, les fonctions, les notions et les thèmes sont abondants au niveau débutant et peuvent atteindre tous les apprenants débutants. Mais plus les niveaux sont avancés plus les besoins langagiers se spécialisent. Les fonctions, les notions et les thèmes deviennent plus restreints et individualisés. Se présenter, remercier, s'expliquer, donner son opinion relèvent des fonctions tandis que les notions découlent les mots liens, les prépositions, les

---

41. Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe. Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Conseil de l'Europe. Strasbourg. 1979. p. 7.

42. Ibid., p. 7.

temps et modes. La grammaire (structure) et le vocabulaire general derivent des notions et des fonctions. La caracterisation personnelle, la maison et le foyer, les metiers, les professions, les conditions meteorologiques dependent des themes. De ces themes derivent des notions specifiques comme la caracterisation personnelle: prenom et nom, adresse, metier ou profession, statut civil, religion, loisirs, etc. Une multitude d'ensembles peuvent etre combines avec les fonctions, les notions et les themes.

Le programme d'une session est bati a partir de ce curriculum. Les defenseurs de l'approche notionnelle pretendent que les programmes notionnels sont analytiques plutot que synthetiques parce qu'ils laissent les apprenants decouvrir par eux-memes les structures linguistiques engendrees par les notions et les fonctions. K. Johnson (1981) soutient le contraire. Il croit que les programmes notionnels sont aussi synthetiques que les programmes structuraux. "L'apprenant acquiert simplement la langue notion par notion au lieu de structure par structure" (43) La question de programme analytique versus systematique a de l'importance aux yeux de certains pedagogues parce qu'elle souleve le probleme de programme prepare en fonction de

43. R. Richterich, H.G. Widdowson (eds). Description, presentation et enseignement des langues. Hatier Credif, Paris, 1981, p. 13.

l'autonomie de l'apprenant. Brumfit (1981) suggère de ne pas développer un programme, mais une méthodologie pour atteindre l'objectif de l'autonomie. Porcher (1981) abonde dans le même sens et ajoute "...une méthodologie... qui permette à l'apprenant d'entrer en interaction avec des données linguistiques de manière à développer ses propres principes d'organisation et à se réaliser... en tant qu'individu." [44] Quant à Painchaud-Leblanc (1981), elle défend l'idée de développer du matériel qui aidera à atteindre non seulement l'objectif de l'autonomie, mais aussi l'utilisation des expériences acquises et la motivation à l'apprentissage. L'apprenant-adulte s'inscrit à un cours de langue dans un but bien précis et désire combler ses besoins. Pour ce faire, il doit participer, jouer un rôle actif tout au long de son apprentissage. Le professeur doit donc rechercher sa collaboration à chacune des phases de l'apprentissage. Le professeur doit concevoir le matériel de façon à laisser une place à l'initiative individuelle et avoir assez de flexibilité pour permettre plusieurs parcours.

Joan Rubin et Irene Thompson proposent dans leur ouvrage "How to Be a More Successful Language Learner (1982)

---

44. P. Richterich, M.G. Widdowson (eds), Description, présentation et enseignement des langues, Hatier Credif, Paris, 1981, p. 14.

différentes stratégies pour aider les étudiants à apprendre plus efficacement. Elles soulignent tout d'abord que l'apprenant est le principal artisan de son succès. Tout dépend de l'effort mis, la motivation et les procédés utilisés.

Au début de son stage l'étudiant doit analyser ses réponses à plusieurs questions dont:

1. Pourquoi est-ce que je veux apprendre une langue étrangère?
   Comment vais-je l'utiliser?
   Qu'est-ce que je veux exactement apprendre?
   Est-ce que je veux vraiment étudier cette langue ou faire autre chose de mon temps?

2. Est-ce que je veux apprendre au sujet de la langue ou apprendre à l'utiliser?

3. Un professeur ne peut pas uniquement vous enseigner la langue, vous devez l'apprendre.

4. Le professeur ne peut pas toujours expliquer les raisons pour lesquelles la langue s'utilise de telle façon. C'est le résultat de modifications sur une très longue période.

7. Un étudiant ne doit pas s'attendre à tout savoir en un court laps de temps. En fait, il n'a jamais fini d'apprendre.

8. Un étudiant ne doit pas avoir peur de s'exprimer dans la langue cible de crainte de faire des fautes. Plus il parle, plus il risque de faire des fautes, plus il sera corrigé et plus il apprend.

9. La langue et la culture ne peuvent être séparées. La langue n'a de sens qu'en contexte, or le contexte intègre la culture.

10. Le professeur ne doit pas ignorer que la culture et les problèmes de communication sont reliés aux problèmes d'apprentissage d'une langue, mais l'apprenant ne doit pas s'attendre à ce que le professeur règle ces problèmes pour lui.

11. L'étudiant et non pas le professeur souffre ou bénéficie de la façon dont il étudie la langue.

12. L'étudiant a une responsabilité envers le professeur, les autres étudiants et lui-même.

Il n'existe pas de modele d'un bon apprenant adulte en langue etrangere non plus qu'en tout autre matiere. Il existe plusieurs caracteristiques qui contribuent au succes ainsi que plusieurs facons personnelles d'apprendre une langue etrangere. L'absence d'une caracteristique peut etre compensee en travaillant plus fort sur une autre. L'ideal est une combinaison du talent et de l'effort. En regle generale un apprenant adulte qui possede bien sa langue apprend une langue etrangere plus rapidement que celui qui ne maitrise pas la langue maternelle.

Malgre cette connaissance, certaines attitudes peuvent freiner l'apprentissage. Premierement, lorsqu'un apprenant eprouve des prejuges envers le peuple de la langue etudiee. Deuxiemement, lorsqu'une personne est genee, inhibee, et n'ose pas s'exprimer en dehors de la salle de classe de peur de faire des erreurs et de ne pas etre comprise. Troisiemement, la reference a sa langue maternelle est en general une bonne strategie pour le bon apprenant car il sait s'en servir pour comprendre les nouvelles donnees et eventuellement ne plus y recourir parce qu'il s'est completement immerge dans la langue et la culture cible. Par contre, l'apprenant inhabile a apprendre une langue utilise la reference a son code linguistique comme une bequille. Il fossilise une "interlangue" (interlanguage) un "dialecte idiosyncratique" (idiosyncratic dialect), ou un

système approximatif (approximative system)[45]. Quatrièmement, certains étudiants débutants repèrent la morphologie, la phonologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique ainsi qu'au contexte culturel de la nouvelle langue. Cela leur semble arbitraire, artificiel, pointilleux et ridicule. Ils connaissent dans leur langue maternelle un système de référence sécuritaire, un sens d'orientation et un sentiment intuitif de ce qui est bien et mauvais. Cinquièmement, l'apprenant qui n'identifie pas ses objectifs nie le niveau de connaissance de la langue à acquérir. Les objectifs diffèrent d'un apprenant à l'autre. Ils peuvent être d'ordre professionnel, éducatif, social ou personnel. Chaque objectif crée des besoins différents. S'ils sont d'ordre éducatif, par exemple, l'apprenant apprend la langue en fonction de l'obtention des notes nécessaires pour réussir le cours tandis que s'ils sont d'ordre social, l'apprenant veut communiquer efficacement dans la langue apprise. Sixièmement, l'apprenant qui ne réussit pas à bien émettre ou recevoir le message. L'impossibilité de communication crée des frustrations qui provoquent une fermeture face à la langue à acquérir.

---

45. H.H. Stern, "What Can We Learn from the Good Language Learner", Canadian Modern Language Review, vol. 31, no 4, mars 1975, p. 308.

Rubin et Thompson énumèrent plusieurs stratégies pour aider l'apprenant à profiter au maximum de ses heures de cours.

1. L'apprenant doit trouver son propre style d'apprentissage et découvrir sa façon de maximiser d'apprendre à prononcer correctement d'apprendre la grammaire etc.

2. L'apprenant doit apprendre à s'organiser. Il doit organiser son cahier de notes par section: grammaire prononciation vocabulaire et à l'intérieur de ces sections, il doit organiser ses notes de façon à se retrouver facilement. Une routine quotidienne s'impose s'il veut être plus efficace.

3. L'apprenant se doit d'être créateur dans le sens de jouer avec la langue pour découvrir par lui-même comment elle fonctionne. Lorsqu'un apprenant apprend une nouvelle règle de grammaire ou un nouveau mot, l'essayer dans une nouvelle combinaison pour voir le résultat. L'apprenant doit prendre des risques et faire sienne la langue.

4. L'apprenant doit saisir et provoquer toutes les occasions pour parler la langue cible. En salle de classe il doit poser ses questions dans la langue etrangere, trouver la reponse seul si le professeur ne s'adresse pas a lui. A l'exterieur il peut participer à des activites, aller au theâtre ou au cinema pour accroitre ses connaissances.

5. L'apprenant doit apprendre à composer dans des situations ambiguës. La complexite, la nouveauté, l'inattendu et le manque de clarte caracterisent les situations confuses. Certes, il est difficile de vivre une situation incertaine. Par contre, l'apprenant doit developper des trucs pour survivre à ces situations, que ce soit a l'ecrit ou en conversation. L'important est de ne pas ceder a la panique et de se sentir ridicule.

6. L'apprenant doit developper un procede mnemonique pour l'acquisition du vocabulaire ou de la prononciation.

7. L'apprenant doit voir les erreurs non pas comme une penalite, mais comme une source d'information, laquelle aide a ameliorer les habilites.

8. L'apprenant doit comparer la langue cible à sa langue maternelle ou à une autre langue connue. Il relate souvent des similitudes entre les langues.

9. L'apprenant doit apprendre à deviner le sens du message même s'il n'a pas compris tous les mots. Par ce procédé il remarque la relation entre les mots, les expressions et les phrases et augmente son rendement en compréhension.

10. En rapport avec la neuvième stratégie l'apprenant doit essayer de déchiffrer le message et l'intention de l'interlocuteur. Il surveille le langage non-verbal, retient les parties importantes, utilise des probabilités, s'attend à ce que certaines hypothèses soient fausses.

11. L'apprenant doit apprendre certaines expressions globalement et en connaître l'équivalent dans sa langue maternelle car les traduire mot à mot ne donnerait aucun sens.

12. L'apprenant doit apprendre à organiser la communication dans certaines situations données. Par exemple, comment commencer et finir une conversation, s'excuser, encourager quelqu'un à donner son idée,

accepter ou refuser une invitation, demander des directions, s'excuser, offrir de l'aide et enfin exprimer ses émotions.

(3) L'apprenant doit développer des techniques pour maintenir la conversation. Il se sert d'un mot emprunté à sa langue s'il essaie de prononcer avec l'accent de la langue cible; il utilise une paraphrase ou un synonyme s'il ne connaît pas le mot; il répète sa phrase d'une autre façon, etc.

Il est important que le professeur organise des conditions idéales pour que l'apprenant se sente encadré, protégé, unique, stimulé mais l'apprenant ne doit compter que sur lui-même pour réussir. Il doit se prendre en mains. L'apprentissage sera plus long et douloureux s'il ne consent aucun ou peu d'efforts. Il est un adulte et doit se comporter de la sorte. Il doit prendre ses responsabilités et les assumer tout au long de son apprentissage. Il est certain que le domaine affectif influence l'apprentissage. Le professeur doit veiller à créer une atmosphère optimale pour que l'apprenant se sente entièrement accepté, par contre l'apprenant a le devoir de bonifier ce climat et d'établir des relations franches avec ses collègues et le professeur. Le climat s'établit à partir de la bonne entente aux niveaux des points communs et de la participation en salle de classe.

L'enseignement aux adultes des langues étrangères favorise depuis plus d'une dizaine d'années l'approche communicative. En effet, on a réalisé que l'adulte contrairement à l'enfant, identifie des besoins sociaux et professionnels. On valorise l'utilisation de contexte authentique et on s'interroge sur l'authenticité de la salle de classe et sur ses valeurs à préparer à la communication.

Selon plusieurs auteurs, tout dépend des objectifs poursuivis. Pour Brumfit, si l'on vise la communication, il suffit d'organiser des activités en conséquence.

> "... de telles activités doivent être définies non en termes linguistiques mais en termes de significations, significations qui déclencheront la participation de l'apprenant dans la mesure où elles auront été choisies en raison de leur propre pertinence et non de leur utilité en tant que support d'exercices linguistiques. L'accent doit donc être mis non sur la langue en tant que telle mais sur un contenu qui entraînera une utilisation contingente de la langue par l'apprenant. De cette manière, les enseignants "faciliteront" l'utilisation de la langue sans "l'enseigner explicitement" et adopteront une méthodologie qui donnera à l'apprenant la possibilité d'apprendre par lui-même en participant à des activités communicatives" (46)

Coste (1981), quant à lui, voit la salle de classe de façon plus conservatrice. Pour lui, elle est un lieu de travail c-

---

46. R. Richterich, M.J. Widdowson (eds), Description, présentation et enseignement des langues. Paris, Hatier Credif, 1981, p. 13.

les étudiants ont des tâches à accomplir. Elle est artificielle et c'est un endroit peu approprié pour communiquer. L'enseignant peut rendre le travail de l'étudiant plus agréable en présentant des activités distrayantes et amusantes. Brumfit insiste sur l'importance de "créer des conditions qui permettront aux apprenants de mettre à l'épreuve leurs capacités d'apprentissage." [47]

Lorsqu'on parle d'authenticité on refère à la spontanéité. Pour ne pas briser cette spontanéité, la correction doit se faire après la discussion pour ne pas interrompre l'idée de l'intervenant et briser la discussion. Brumfit accepte la correction mais il croit que "toute négociation entraîne une autocorrection des erreurs perçues (en termes de communication), et ce dont les apprenants ont besoin c'est d'être confrontés en langue étrangère à cette même incertitude qu'ils acceptent en langue maternelle" [48]

c) Conclusion

L'enseignement aux adultes d'une langue étrangère a évolué pour devenir plus individualisé, centré sur leurs

---

47. R. Richterich, H.G. Widdowson (eds), Description, présentation et enseignements des langues, Paris, Hatier Credif, 1981, p. 12.

48. Ibid., p. 13.

besoins. L'approche communicative est née de cette réalité. Elle tient compte non seulement des besoins de l'apprenant mais l'incite à prendre une part active dans l'élaboration des objectifs, des activités et du matériel. Le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère dépend de facteurs internes à l'apprenant. Celui-ci doit analyser les raisons qui le poussent à désirer apprendre une autre langue et organiser sa façon d'apprendre en conséquence.

Le professeur a la responsabilité, non seulement de tenir compte des besoins et du style d'apprentissage de l'apprenant, mais aussi de créer une atmosphère, des activités stimulantes et authentiques.

F. Michel Minder, didactique fonctionnelle

a) Introduction

Michel Minder affirme que les objectifs affectifs "concernent la modification des intérets, des attitudes, des valeurs ainsi que le progrès dans le jugement et la capacité d'adaptation".(49)

---

49. Michel Minder, Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation, Belgique, Editions H. Dessain, 1979, première partie, chapitre II, p. 48.

D'après Minder, il faut distinguer le sens large aux mots "valeur et attitude". Les valeurs se situent au niveau des idéaux abstraits qui influencent toute la vie d'une personne, sans cela s'attarder à un objet spécifique ou à une situation particulière. Les valeurs, quant à elles, constituent la principale source des attitudes vis-à-vis le monde ambiant ainsi que des comportements.

Les attitudes sont une prédisposition à réagir d'une façon systématiquement favorable ou défavorable lorsqu'elles sont confrontées à certains aspects du monde. Elles comportent un élément cognitif: une idée, une connaissance, une croyance concernant l'objet de l'attitude. Elles regroupent aussi un élément affectif des émotions ou des sentiments qui surgissent lorsqu'une personne est placée en face de l'objet. Enfin, elles possèdent un élément comportemental pas une action mais une tendance à l'action. L'individu aura tendance à vouloir s'approprier l'objet ou au contraire vouloir le détruire.

Dans son travail, Michel Minder distingue la taxonomie de D.R. Krathwohl et la hiérarchie de G. De Landsheere. D.R. Krathwohl s'attarde aux niveaux d'intériorisation des apprentissages tandis que G. De Landsheere propose une adaptation centrée sur les niveaux d'apprentissage en fonction des activités et de l'engagement personnel. G. De Landsheere a repris, simplifié et rendu applicable la

b) La taxonomie de D. R. Krathwohl

1. La réception

L'apprenant se rend sensibilisé à l'existence de certains phénomènes et stimuli; il est incité à les remarquer et à y faire attention.

2. La réponse

L'apprenant désire approfondir davantage le sujet et prend plaisir à le faire.

3. La valorisation

Le comportement de l'apprenant dévoile des valeurs personnelles dans une situation donnée. Il s'engage personnellement, il n'obéit pas à une autorité. Il possède une motivation intrinsèque à vouloir apprendre. Motivation engendrée par une récompense que l'apprenant s'accorde en fonction de ses besoins et de ses désirs.

5 L'organisation

L'apprenant organise les valeurs en systèmes. Il détermine les interrelations entre elles et il les hiérarchise.

6. La caractérisation

L'apprenant identifie sa propre conception du monde, de la société.

c) La hiérarchie de G. De Landsheere

G. De Landsheere divise sa taxonomie en deux grandes parties sa taxonomie qui, à leur tour se subdivisent.

1. L'apprenant répond à une stimulation extérieure.

1.1 L'apprenant est simplement réceptif. Il est passif et se laisse manipuler.

Dans mon milieu de travail cette étape se présente lorsque le patron, après avoir discuté avec ses supérieurs décide de rencontrer son employé pour l'informer de son désir de l'envoyer en cours de formation. Il arrive assez fréquemment que l'employé ne voit pas la nécessité d'apprendre le français, mais se soumet aux volontés de ses supérieurs parce qu'il est habitué d'obéir à l'autorité et

subi par crainte de représailles.

1.2 L'apprenant reçoit et réagit.

L'apprenant passe de l'état passif à un premier grade d'état actif. Cet état actif se manifeste par le contact de l'apprenant avec le sujet abordé.

L'employé a été informé qu'il allait apprendre le français. Il reçoit une note de service lui indiquant la date de ses stages, l'endroit, l'heure, etc. Il se présente tel que convenu. Sa réaction dépend de son acceptation ou de son refus d'apprendre une seconde langue.

1.3 L'apprenant s'engage. Il refuse ou accepte le sujet abordé.

L'employé de la Banque du Canada accepte ou refuse de suivre les cours de français ou refuse et le fait savoir à ses supérieurs.

2. L'apprenant accepte ou non de passer au domaine cognitif.

2.1 Il essaie de comprendre, de juger et de ressentir. L'employé accepte de consacrer du temps, des énergies, un effort intellectuel à l'apprentissage

du français.

2.2 L'apprenant agit selon ses options

Il vit en fonction de ses convictions, de ses valeurs. Il peut changer d'opinions si on lui apporte des arguments contraires convaincants. C'est le stade psychologique adulte.

d) Conclusion

Krathwohl a identifié cinq étapes à l'apprentissage. D'abord l'apprenant reçoit un stimuli, puis il y répond, ensuite il ressent une valorisation intrinsèque qui le conduit à organiser ses valeurs en système et finalement il reconnaît sa propre conception du monde. D. De Landsheere perçoit deux grands volets. Le premier où l'apprenant répond à une stimulation extérieure. Il est d'abord réceptif, ensuite il reçoit et réagit, puis il répond. Le deuxième, l'apprenant accepte ou refuse de passer à la cognition. Il juge puis il agit selon ses valeurs.

6 - Conclusion

Contrairement à l'enfant, l'adulte possède des expériences accumulées qui lui servent de tremplin pour de nouvelles acquisitions. Le professeur doit reconnaître que l'adulte détient des habiletés et il doit en tenir

compte dans son enseignement. Ce fait le conduit nécessairement à considérer les différences individuelles. Le professeur doit accepter le style de chaque apprenant et s'adapter aux différentes manières de fonctionner. Le professeur se doit de centrer son enseignement sur l'apprenant, c'est-à-dire se préoccuper des besoins de chacun d'orienter les objectifs du cours en regard des besoins exprimés et d'axer le contenu et les activités d'apprentissage afin d'établir un lien entre l'objectif que l'apprenant-adulte cherche à atteindre et ce que le professeur propose. L'adulte doit se sentir impliqué dans le processus d'apprentissage incluant le choix des activités. Au Canada, de plus en plus de cours sont offerts dans le cadre du travail. L'adulte inscrit à un cours de langue seconde veut pouvoir se servir de ses nouvelles connaissances au travail. Il est essentiel que le professeur utilise le matériel dont se sert l'employé au bureau. Le professeur doit diriger son enseignement de façon à ce que l'adulte fasse des apprentissages fonctionnels. L'apprenant reste motivé lorsqu'il sent que le professeur s'intéresse à ses apprentissages. Non seulement le professeur se soucie des besoins langagiers fonctionnels, mais aussi, il s'assure que l'apprenant se sent intégré au groupe. L'intervention du professeur auprès de l'apprenant en tenant compte des changements doit se faire sur une base d'égalité. Le professeur engage ses émotions autant que l'apprenant-adulte. L'apprentissage constitue un tout.

impliquant professeur et apprenant à tous les degrés du processus.

CHAPITRE IV

Methodologie

La problematique ayant trait aux apprenants adultes en difficulte d'apprentissage en langue seconde, je choisis de travailler avec des etudiants n'ayant reçu aucune formation de langue a la Banque du Canada. Il est important que ces futurs etudiants n'aient subi aucun echec affectif ou cognitif au Service. Par echec affectif, j'entends un sentiment de rejet ou de non-acceptance de la part des autres apprenants ou des professeurs, une frustration reliee a l'apprentissage du français. L'apprenant serait enclin a adopter une attitude negative, fermee face a l'apprentissage. L'echec cognitif, quant a lui, est associe a la capacite d'apprendre une langue seconde.

Au chapitre II traitant de la problematique, il est mentionne que le probleme d'apprentissage émane de trois facteurs, soit: a) de l'attitude de l'apprenant, b) des aptitudes et c) des habiletes cognitives. Je propose, afin de solutionner ces problèmes, d'utiliser, d'une part, l'approche humaniste communicative dont le principal objectif est de repondre aux besoins individuels de chaque apprenant et d'autre part, de developper une methodologie qui incitera l'apprenant a modifier ses stratégies d'apprentissage pour compenser son manque d'aptitudes et d'habiletes cognitives.

L'application de l'approche systemique de formation (ASF) (1) ainsi que du tableau "Diagnostic Motivation Chart" de M. Wlodkowski (2) aident a atteindre ces objectifs. L'approche systemique de formation englobe tout le processus d'un apprentissage. L'intervenant identifie d'abord l'entrant, c'est-a-dire les besoins du client. A la suite de ce diagnostic, il elabore des objectifs d'apprentissage en correlation avec les besoins de l'apprenant. Apres avoir procede a cette etape l'intervenant elabore des activites, choisit des ressources (humaines et materielles)qui declencheront le mecanisme de l'apprentissage, l'entrant. En cours de session et a la fin, l'intervenant fait le point pour obtenir l'opinion des etudiants sur leurs apprentissages et les moyens utilises.

Les points que soulevent Wlodkowski concernent les moyens de stimuler et de maintenir la motivation de l'apprenant.

---

1. J.C. Bernier, Cours planification scolaire, l'approche systemique de formation (ASF), Hull, Universite du Quebec a Hull, 1987.

2. R. Wlodkowski, Motivation and Teaching, a Practical Guide, Washington, D.C., National Education Association, 1978, Chapitre I, pp. 24-32.

Tableau VIII

L'APPROCHE SYSTEMIQUE DE FORMATION

1. C- Le client

Il faut d'abord connaître la clientele. Pour ce faire, il est necessaire d'analyser les resultats du test passe a l'entrevue d'evaluation ainsi que les observations subjectives de l'evaluateur sur les aptitudes et les attitudes des etudiants designes. Il faut consulter la grille d'evaluation sur laquelle sont consignes les resultats et lire les observations inscrites. Une discussion avec le specialiste d'evaluation sur l'interpretation des resultats et des observations suit la lecture des rapports.

2. B- Les besoins

Une premiere rencontre individuelle a lieu avant le debut du premier stage. La rencontre se deroule en anglais et porte sur les antecedents scolaires de l'apprenant et sur ses besoins linguistiques professionnels. Il est question de son niveau scolaire, de son style d'apprentissage, il en parle intuitivement apres avoir reçu quelques pistes du professeur, de son vecu scolaire a l'ecole secondaire, au collegial ou a l'universite, d'etudes anterieures du francais, de loisirs intellectuels (lecture, cinema, theatre, etc.). Cette premiere rencontre permet de repondre aux questions de l'apprenant et d'avoir un premier contact individuel et chaleureux avec lui. Cette rencontre aide a

linguistique. Il importe de developper un climat de confiance, de desir d'apprendre et de strategies d'apprentissage avant d'insister sur l'aspect cognitif.

<u>Les objectifs sont de:</u>

1. Favoriser une attitude positive, receptive.
2. Developper des strategies d'apprentissage.
3. Sensibiliser au code linguistique du français.
4. Encourager l'expression à un niveau minimal.

A moyen terme, les objectifs touchent l'oralité de la langue et la culture quebecoise. Ils devront être en mesure de comprendre les interventions des francophones et leurs valeurs culturelles.

<u>Les objectifs sont de:</u>

1. Etre capable de comprendre et de reagir en situation de face à face dans un milieu naturel francophone.
2. Etre capable de se faire comprendre par des francophones dans un milieu naturel.
3. Etre sensible à la culture francophone et l'accepter.

4. A. Les activites d'apprentissage

L'approche systemique de formation (ASF) appelle cette etape "les activites d'apprentissage" tandis qu'à mon avis, elle comprend davantage que les activites: les activites

Tableau IX

RESUME DU TABLEAU DE R. WLODKOWSKI

(Diagnostic Motivation Chart)

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTIONS DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
ATTITUDES		
1-Attitude envers le professeur.	Quels sont les perceptions et les sentiments de l'apprenant envers le professeur?	Etablir une relation avec l'etudiant en partageant ses valeurs. Le traiter avec chaleur et respect. Utiliser la classe ou des rencontres individuelles pour etablir de meilleures relations.
2-Attitude envers la matiere et la situation d'apprentissage.	Quels sont les perceptions et les sentiments de l'etudiant envers la matiere apprise?	Utiliser des conditions qui rendent la matiere interessante. Associer l'etudiant à des collègues enthousiastes. Confronter positivement les croyances, les attentes et les hypotheses erronees qui engendrent l'attitude negative de l'etudiant. Rendre la premiere experience d'apprentissage du sujet la plus positive possible.

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTIONS DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
3-Attitude envers soi.	Quels sont les sentiments de l'etudiant face à sa valeur et à ses capacites dans la situation d'apprentissage?	Garantir le succes d'apprentissage. Utiliser une approche pour accroitre un concept positif chez l'etudiant. Encourager l'etudiant. Faire comprendre à l'etudiant qu'il est la cause de son succes d'apprentissage.
4-Atteinte du succes.	Quelle part l'etudiant s'attend honnêtement et objectivement à investir dans la situation d'apprentissage?	Interviewer l'etudiant. Utiliser les methodes d'objectifs et de contrat.
BESOINS		
1-Besoins physiologiques.	Dans quelles conditions l'etudiant physiquement apprend-il bien?	Etre attentif à la fatigue de l'etudiant et aux conditions physiques de l'etudiant qui aide ou lui nuisent à apprendre.
2-Besoins de securite.	Quelle est la situation d'apprentissage qui n'engendre ni peur ni menace?	Reduire ou enlever toutes conditions d'apprentissage menant à la peur ou à l'echec. Créer un environnement d'apprentissage ordonne et organise. Ne pas s'attendre à de l'initiat.ve

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTIONS DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
		de la part d'etudiants manquant de confiance en soi.
3-Besoins d'appartenance et d'affection.	Comment un etudiant a-t-il un sentiment d'acceptation et d'appartenance dans une situation d'apprentissage?	Organiser le systeme de façon à diviser les tâches et responsabilites pour que l'etudiant devienne fonctionnel dans le groupe. Augmenter ou creer des composantes dans l'environnement d'apprentissage demontrant que l'etudiant est desire et qu'on s'occupe de lui.
4-Besoins d'estime.	De quelle façon les activites d'apprentissage encouragent le respect de soi de la part des etudiants?	Offrir la possibilite d'atteindre ses buts d'apprentissage. Offrir des sujets, des attributions et des modes d'apprentissage qui font appel et completent leurs forces et leurs avantages.
5-Besoins de realisation de soi.	De quelle façon l'etudiant exerce-t-il pleinement son potentiel dans les situations d'apprentissage?	Fournir à l'etudiant la possibilite de choisir les sujets, les projets et les attributions qui piqueront sa curiosite, son sens du questionnement et susciteront les besoins

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTIONS DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
		d'explorer. Encourager les pensees divergentes et la creativite dans le processeus d'apprentissage. Fournir la possibilite de la decouverte de soi par le biais d'une liberte de choix dans les situations d'apprentissage en mettant l'accent sur les idees controversees, les solutions de probleme, l'experimentation et l'auto-evaluation.
STIMULATION		
1-Introduction et lien des activites d'apprentissage.	De quelles façons les sous-unites et les sous-sujets sont-ils efficacement introduits?	Utiliser des methodes et du materiel qui amenent l'etudiant a apprendre de nouvelles notions.
2-Variete.	Qu'est-ce qu'il y a de continuellement different au sujet de l'environnement de l'etudiant et des activites?	Autant que possible, laisser l'etudiant contrôler le pas, choisir et changer les activites d'apprentissage. Utiliser des strategies physique qui stimulent la classe. Partager l'interaction entre le professeur et les etudiants eux-mêmes.

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTIONS DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
		Changer le style aussi bien que le contenu de l'activite. Utiliser des techniques de cloture pour aider les etudiants a organiser leur attention a la fin d'un sujet.
3-Interets et implication.	De quelle façon l'apprenant participe-t-il a l'elaboration de l'activite d'apprentissage?	Decouvrir les interets des etudiants et orienter les activites en fonction de chacun. Utiliser une animation active, humoristique pour garder l'attention des etudiants.
4-Questions.	Selon la perception de l'apprenant, de quelles façons les questions sont-elles suffisamment stimulantes?	Limiter l'utilisation de questions de connaissance et augmenter celles de comprehension, d'analyse, de syntheses et d'evaluation.
5-Desequilibre.	De quelle façon reagit l'apprenant confronte avec de nouvelles informations?	Permettre A l'etudiant un degre acceptable d'erreurs et de frustrations, lorsque les nouvelles donnees sont presentees. Presenter des donnees contrastantes. Jouer l'avocat du diable.

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTIONS DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
ETATS D'AME		
1-Sentiments.	Comment l'apprenant se sent-il par rapport à ce qu'il apprend?	Reconnaître et accepter les sentiments des étudiants. Lorsqu'un étudiant semble démotivé, lui poser des questions ouvertes pour en connaître les raisons. Lorsqu'un étudiant éprouve des sentiments très forts, soit une incompréhension ou soit un conflit entre le professeur et lui, reformuler son message pour continuer la communication et démontrer de la compréhension. Lorsque les sentiments de l'étudiant semblent évidents, mais ambigus, le professeur doit exprimer son impression.
2-Influence.	De quelle façon l'apprenant exprime-t-il ce qu'il ressent et se voit concerné par rapport à sa vie quotidienne?	Utiliser l'étudiant pour organiser le contenu et développer les thèmes et les procédures d'enseignement.
3-Valeurs.	Comment ce que l'étudiant apprend relève-t-il de ces valeurs?	Utiliser des méthodes de clarification des valeurs pour faciliter l'apprentissage.

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTIONS DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
4-Climat.	De quelle façon l'apprenant experimente-t-il l'environnement d'apprentissage en termes d'acceptation personnelle, de communication ouverte et de cooperation?	Utiliser une structure de buts cooperatifs pour maximiser l'implication de l'etudiant. Utiliser le consensus pour les decisions de groupe.
COMPETENCE		
1-Etre eveille au progrès et à la maitrise.	De quelle façon l'apprenant sait-il qu'il a effectivement appris et peut utiliser cet apprentissage dans n'importe quelle situation?	Fournir continuellement du feedback en fonction de la maitrise de l'apprentissage. Utiliser des critiques constructives.
2-Responsabilite.	De quelle façon l'apprenant est-il conscient qu'il est responsable de son apprentissage?	Reconnaitre et confirmer les responsabilites de l'etudiant en ce qui concerne l'accomplissement des tâches. Aider l'apprenant à fonctionner dans le quotidien dans son champ d'apprentissage.
RENFORCEMENT		
1-Renforcements artificiels.	De quelle façon les recompenses concretes affectent-elles les comportements d'apprentissage?	Lorsque la motivation n'existe presque pas, utiliser des renforcements artificiels pour obtenir les resultats escomptes.

FACTEURS DE MOTIVATION	QUESTION DE DIAGNOSTIC	STRATEGIES DE MOTIVATION
2-Les consequences naturelles.	De quelle façon l'etudiant realise-t-il que l'apprentissage intrinseque produit des comportements positifs et desirables?	Reconnaitre que l'apprentissage a des consequences naturelles.
3-Gradation.	De quelle façon les procedures de gradation aident-elles à la motivation de l'apprenant?	Ne pas utiliser les gradations comme uniquement une forme de feedback du travail de l'etudiant. Discuter de la procedure de gradation et impliquer l'etudiant dans cette procedure que le professeur tente d'atteindre.

La premiere partie de ce tableau concerne les attitudes. Le professeur a la responsabilite d'identifier les attitudes, les reactions de l'etudiant en regard de son enseignement, son intervention et sa personnalite: face a la matiere et a la situation d'apprentissage: vis-a-vis de son apprentissage et de sa participation et enfin au sujet de ses attentes de succes. On sait que les succes d'apprentissage reposent entre autres, sur les interactions entre l'etudiant et le professeur. Ces interactions modifient le comportement de l'etudiant envers l'acceptation et le desir d'apprendre de nouvelles connaissances.

Herzberg indique que la reconnaissance et l'estime de soi font partie des motivateurs. Je dois donc en tenir compte pour mettre en confiance, apprivoiser, rendre unique chaque apprenant. Je dois mettre en pratique la theorie de Rogers au sujet du "concept de soi" ou tout est en relation entre la perception de soi et l'environnement. Je dois m'attarder aux valeurs, aux sentiments de l'etudiant confronte aux elements de sa situation d'apprentissage.

La deuxieme partie de ce tableau reprend la hierarchie des besoins de Maslow. Les questions que je dois me poser portent d'abord sur le bien-être physique de l'etudiant, a savoir si la salle, les chaises, l'aeration sont adequates et aussi si l'etudiant n'eprouve pas de malaise qui nuirait a sa concentration. Ensuite, la deuxieme question de cette partie touche aux besoins de securite. Cette question doit rester presente tout au long de mon intervention. Il faut que je fasse en sorte que l'etudiant ne se sente pas menace ni ridiculise. Il doit sentir que je le vois comme un être intelligent, capable de reussir.

Le sentiment d'appartenance et d'affection est tout aussi important que celui de securite et ma vigilance a ce sujet doit rester constante tout au long de mon intervention. Chaque participant doit se sentir entierement integre et accepte par le groupe et par moi. Je dois faire en sorte qu'il perçoive que son apport est juste et fait

progresser le groupe.

A ces elements se greffe le besoin d'estime. Je dois m'assurer de ne pas identifier des buts trop eleves pour que chaque participant puisse les atteindre et qu'ainsi il se voit valorise. Dans le meme ordre d'idees, il faut par contre, que l'apprenant ressente un certain defi et voie une progression dans son apprentissage du français.

La troisieme partie du tableau considere l'animation, l'intervention en salle de classe. Je dois m'interroger sur la façon de stimuler et de maintenir l'attention de chaque participant. Le maintien de l'interêt releve aussi bien de la maniere de presenter les nouveaux sujets, les activites que de la participation de l'etudiant aux suggestions et aux choix des activites et du materiel. Je peux lui donner la chance de prendre des initiatives en l'invitant a suggerer ou a presenter des sujets, du materiel ou des activites. Par exemple, s'il veut pratiquer les nombres, il peut suggerer un jeu ou tout autre activite qu'il connait dans sa langue et qu'on peut transposer en français.

La quatrieme partie releve de tout ce qui touche aux etats d'âme, de ce qui rend heureux ou malheureux l'etudiant en situation d'apprentissage. Je me dois d'être attentive aux frustrations, aux moments de decouragement de l'etudiant

et l'encourager à les exprimer ainsi qu'à trouver des solutions.

Les deux dernières parties tiennent compte de l'acquisition de nouvelles connaissances et des renforcements nécessaires pour encourager l'étudiant à poursuivre ses apprentissages. Dans le cas présent, étant donné que mes étudiants éprouvent des difficultés d'apprentissage, je devrai procéder par petites doses et marquer leur léger progrès par des remarques verbales (des félicitations), des sorties pour prendre un café ou jus, par des comparaisons par rapport à un activité antérieure (nombre de réussites à des questions lors d'un exercice oral). Les renforcements tant par la gestuelle, le facial ou la parole devront être fréquemment utilisés.

Ces étudiants devront apprendre à se débrouiller le plus rapidement et le plus efficacement possible. J'utiliserai une approche communicative fonctionnelle, c'est-à-dire basée sur les fonctions qu'ils devraient être amenés à utiliser, par exemple: demander des renseignements, raconter, décrire, etc. Les thèmes à l'étude seront choisis par rapport à leur vécu professionnel pour maintenir la motivation. Je présenterai des enregistrements et des textes authentiques ou réalistes. Je pourrai utiliser une entrevue réelle ou simulée qui reprend des tournures de phrases ou des expressions courantes. Les difficultés des

exercices seront proportionnelles à leur niveau de connaissances. Des sorties ou des invités leur donneront l'occasion d'entendre s'exprimer des francophones dans un contexte naturel. Ils seront confrontés en compréhension à des situations relevant de la vie quotidienne non seulement au plan du langage, mais aussi du bruit, du débit et ou de l'accent qui empêchent la compréhension. En grammaire, compte tenu qu'ils ne connaissent probablement pas leur propre code linguistique, je ne pourrai pas utiliser une approche analytique. Il faudra que j'essaie une approche globale par analogie à leur propre langue. J'encouragerai l'expression, mais je ne la brusquerai pas. Ils devront produire des phrases, à partir de modèles au début, pour s'essayer, risquer par la suite des phrases plus complexes.

Au début, je devrai les encadrer. J'aurai à proposer les activités quitte à les inviter à suggérer de faire telle activité à un autre moment, compte tenu de leur fatigue. Je suggérerai les activités par économie de temps et aussi pour les sécuriser quitte à modifier la façon de faire au cours des stages suivants.

Je devrai les encourager constamment, leur donner des récompenses (félicitations, encouragements) et les corriger avec tact.

Etant donne que le premier stage est crucial pour orienter la participation pendant toute la formation de l'etudiant, il faut que je les securise en presentant le mode de fonctionnement du Service. Cette discussion je la tiendrai des le premier matin et ce, dans leur langue afin de s'assurer d'etre bien comprise et de leur donner l'occasion d'intervenir. Je leur offrirai une visite guidee des lieux pour leur montrer les salles et le materiel ainsi que pour leur presenter le personnel de soutien, les collegues, les titulaires et les patrons et pour leur expliquer le role de chacun.

La discussion portera aussi sur l'aspect technique (horaire, travaux, programme du soir) et sur l'aspect cognitif (les regles fondamentales pour apprendre une langue seconde).

Au cours des quatre stages dont ils beneficieront pendant l'annee, une preoccupation constante restera a mon esprit: utiliser une approche detendue, d'entraide et de participation. Je presenterai des activites de courte duree, variees et je travaillerai peu de notions et fonctions a chaque stage. J'emploierai des jeux, des bandes dessinees, de courts enregistrements, de petites histoires pour developper la comprehension et l'expression orales. J'inviterai les etudiants a se deplacer, a montrer et a manipuler des objets, a mimer des situations au lieu

d'utiliser une approche uniquement verbale. J'encouragerai les etudiants a poser des questions, a se donner mutuellement des explications et a s'entraider.

5. 1: Ressources

Cette etape de l'approche systemique de formation consiste a utiliser les ressources, tant materielles qu'humaines, disponibles au Service.

Au niveau des ressources humaines, le Service comprend quinze professeurs travaillant a temps plein et six enseignants a temps partiel. La plupart des professeurs travaillent depuis de nombreuses annees a la Banque du Canada et ont acquis une grande experience en enseignement de la langue seconde ainsi qu'une connaissance approfondie de la clientele du Service de français. Nous sommes appeles non seulement a enseigner, mais aussi a concevoir les programmes et plans de cours et le materiel pedagogique. Lorsqu'un de mes etudiants a besoin de suivi entre les stages ou que l'on doit repondre à ses questions, je peux faire appel au titulaire du departement en question.

La Banque a cree, il y a quelques annees, le poste de "conseiller en bilinguisme". Il repond aux demandes et aux plaintes des employes et il me vient en aide lorsque j'ai

besoin de connaître, par exemple, le milieu ou le type de travail d'un étudiant ou encore l'attitude de sa section face au bilinguisme.

Enfin, je peux avoir recours aux services du responsable en audio-visuel pour enregistrer des émissions ou des activités que j'ai conçues et pour m'orienter quant à l'utilisation du matériel.

Au plan des ressources matérielles, les locaux du Service se composent de plusieurs salles, certaines avec des fenêtres. Elles sont meublées d'une table rectangulaire et de fauteuils orthopédiques, spécialement conçus pour les personnes qui ont à rester assises longtemps. On y trouve aussi des tableaux fixes (verts à craie et blanc à crayons feutres) et des tableaux à feuilles mobiles. Chaque salle est munie de livres de base nécessaires à l'apprentissage du français (dictionnaires de français, dictionnaires français-anglais, Bescherelle, grammaire, etc). Des appareils audio-visuels tels que: magnétoscopes, radios, cassettophones, projecteur de 16mm, rétroprojecteur, ainsi qu'à une foule de livres de référence sont facilement disponibles. Je peux compter sur un budget assez considérable (entre 10.000$ et 15.000$ par année) pour emmener mes étudiants en immersion en milieu francophone et pour toute activité nécessitant des dépenses supplémentaires.

6. Evaluation (feedback)

J'evalue le cours de façon informelle à chaque semaine ou après une activité particulière. J'essaie de recueillir les commentaires des etudiants pour pouvoir rectifier ou continuer mon action. A la fin du stage, je leur remets un questionnaire préparé par la direction du Service qu'ils lui retournent. J'aime recevoir directement les commentaires, les suggestions et les recommandations des etudiants à la fin du stage. Je les rencontre individuellement et nous discutons de leur satisfaction et insatisfaction. Je veux prêter le plus possible une oreille attentive à leurs messages et y donner suite au profit du stage.

Le questionnaire destiné à la direction du Service porte sur deux aspects: l'implication de l'étudiant dans les activités d'apprentissage et mon enseignement. La première question a trait aux degrés de pourcentage de détermination des activités d'apprentissage, à savoir quelle est la part du professeur et celle de l'étudiant.

La deuxième question traite de l'intensité du stage. Cette question veut vérifier la quantité de travail soumise aux étudiants et la pression exercée sur eux pour qu'ils produisent le plus possible.

La troisième question cherche à savoir quelles activités ont été les plus et les moins profitables pendant le stage et pour quelles raisons.

La partie relative à son enseignement vérifie la préparation des cours, le dynamisme en salle de classe, l'explication des objectifs, l'attention portée à chacun, la correction, etc.

La rencontre après le stage se veut plus profonde et complète. J'essaie de cerner les problèmes qui pourraient surgir pendant le prochain stage, les analyser avec l'étudiant, en tirer des conclusions et trouver des solutions. J'en profite aussi pour encourager l'étudiant, lui montrer ses forces, ses progrès pendant le stage et lui suggérer des stratégies d'apprentissage et des travaux à faire entre les stages pour combler ses faiblesses. Je désire que l'étudiant sente que je m'adresse à lui uniquement, qu'il est au centre de mes préoccupations professionnelles.

Le questionnaire officiel d'évaluation remis par la direction du Service et des évaluations informelles faites par le professeur offrent l'avantage à l'étudiant de jouer une part active dans son apprentissage. Il est stimulé à exprimer ses besoins, à formuler ses objectifs d'apprentissage et à proposer du matériel et des activités

qui l'aident à atteindre ses objectifs. De plus, le questionnaire officiel permet à chaque étudiant d'exprimer son opinion tant sur l'intervention d'un professeur que sur la pertinence d'une activité.

Ce questionnaire, par contre, ne rencontre pas toujours ses objectifs au premier stage, quelque soit le niveau de l'étudiant. En général, il ne possède pas de points de référence en ce qui a trait à l'approche d'enseignement utilisée au sein de l'institution et n'est pas en mesure de faire une critique constructive.

CHAPITRE V

Intervention

Le Service de l'enseignement du français doit offrir des cours de langue à tous les employés que les départements identifient prioritaires d'après la nature de leur poste. Parmi ceux-ci, il s'en trouve qui ne progressent pas à un rythme normal; rythme établi selon la moyenne de progression des étudiants. Leurs difficultés proviennent comme il a été mentionné dans les chapitres précédents de facteurs découlant de l'attitude, des aptitudes et de la cognition.

A la fin de l'année 1986, lorsque les regroupements pour 1987 ont été établis, j'ai demandé de travailler pendant toute l'année avec un groupe de niveau débutant qui semblait posséder un rythme plus lent que la normale pour apprendre le français. J'ai obtenu deux groupes d'étudiants débutants. La raison de ce geste a été motivée par le fait que deux groupes d'étudiants débutants étaient fusionnés en juin, et ce à cause des disponibilités des étudiants. En principe, les étudiants reçoivent quatre stages pendant la première année. Le premier groupe était composé de trois femmes et un homme. Beth de la Dette publique, Mary du Secrétariat, Diane des Opérations bancaires, et Paul des Valeurs. Ils sont venus en stage en février, avril, juin et

septembre. En septembre, je n'ai pas pu leur enseigner parce que je travaillais avec le deuxième groupe.

A - PREMIER STAGE: FEVRIER 1987

a) Description des apprenants

Beth travaillait à la Dette publique. Ce département est celui qui compte le plus d'employés à la Banque du Canada. Il s'occupe entre autres de l'emission des obligations d'epargne et repond aux questions du public relatives à ce secteur. Il embauche quelques professionnels qui se consacrent à des questions specialisées, mais la plupart du personnel occupe des postes techniques. Les employés ont appris leurs taches sur le tas et ont complété des études de niveau secondaire. Pour beaucoup, ils sont entrés à la Banque à l'âge de 17-18 ans et y ont consacré toute leur vie. C'est le cas de Beth. Elle est entrée à la Banque à l'âge de 18 ans et a toujours travaillé dans la même section. Elle était superviseure d'une petite equipe de la section lorsqu'elle a commencé sa formation en français.

Au plan linguistique, elle possédait bien sa langue et apprenait à un rythme relativement normal. Elle manquait de confiance, était timide et reservée et n'osait pas risquer,

Mary travaillait au departement du Secretariat a la section de la distribution du courrier. Ce departement s'occupe d'une variete de responsabilites: secretaire de l'institution, porte-parole du gouverneur, traducteurs et messagers, pour n'en nommer que quelques-unes, s'y cotoient. Mary supervisait une equipe de messagers dont plusieurs etaient francophones. Elle travaillait dans cette section depuis une vingtaine d'annees. Le local des messagers est situe au premier sous-sol. La Banque compte trois sous-sol ou sont placees de lourdes machines bruyantes. De plus, ces etages ne sont eclaires par aucune lumiere naturelle. Au debut de son apprentissage elle ne souriait que rarement et ne blaguait jamais. Elle etait constamment sur la defensive. Le plus serieux probleme de Mary qui entravait considerablement son apprentissage, etait son extreme nervosite. Son stress etait tellement intense qu'il creait un blocage, l'empechant de se concentrer, de memoriser et meme de prononcer comprehensiblement des mots. Le stress de Mary etait amplifie par le fait qu'en se retrouvant en formation de français, elle vivait une situation tout a fait nouvelle.

Elle avait besoin de respecter sa routine. Toute situation nouvelle la faisait paniquer. Dans le cadre d'une rencontre individuelle apres un stage ou elle me faisait part de ses frustrations elle a laisse echapper cette phrase: "Tu sais, c'est comme de retourner a l'ecole." Au

plan linguistique, elle eprouvait d'enormes difficultes dans tous les domaines: comprehension et expression orales, grammaire, phonetique, et memorisation. On aurait pu croire de prime abord qu'elle n'avait jamais entendu un son de francais, que la langue francaise provenait d'une autre planete. Ce n'etait pas vrai, puisqu'elle supervisait des francophones et qu'elle repetait certains mots avec une prononciation diphtonguee ou joualisante, "moe" au lieu de "moi".

Diane, quant a elle, travaillait au departement des Operations bancaires. Elle occupait le poste de gardienne de la monnaie. Son bureau etait situe au deuxieme sous-sol. Les billets de banque et les lingots d'or sont emmagasines dans les sous-sol de la Banque du Canada. Elle aussi travaillait avec des francophones. Elle aimait rire, avoir du plaisir. Elle ne possedait pas beaucoup de scolarite et n'avait aucune intuition de la langue et presqu'aucune connaissance de son code linguistique. Elle ne savait pas que "I am, you are, he/she is, etc.", faisaient partie du verbe "to be". Tout comme Mary, il semblait qu'elle avait vecu toute sa vie a l'abri de la langue francaise. Au plan linguistique, elle ressentait des difficultes dans tous les domaines. Sa comprehension orale etait extremement faible, sa prononciation etait execrable et sa faculte de comprendre les mecanismes de la langue (conjugaison des verbes, sujet,

verbe complement) inexistante. De plus elle ne possedait aucune strategie d'apprentissage. Des maux de tete frequents nuisaient a la concentration de Diane. Sa performance variait d'une journee a l'autre a cause de ce probleme physique. En plus de ses maux de tete, Diane devait voyager une heure matin et soir pour venir travailler ce qui venait aggraver son epuisement physique.

Paul etait un jeune analyste qui travaillait au departement des Valeurs. Il possedait une formation en economie. Ce departement s'occupe des marches boursiers et comprend essentiellement des professionnels. Paul possedait un style intellectuel. Il etait serieux mais savait etre pince sans rire. Il avait suivi quelques heures de cours de français a la Banque apres les heures de travail. Les connaissances acquises etaient bien ancrees. Il apprenait bien et relativement vite. Il connaissait le fonctionnement de son propre code linguistique et pouvait faire le transfert.

b Plan de cours

I - Objectifs generaux: 1. Sensibiliser les etudiants au code linguistique du français.

2. Developper des strategies d'apprentissage.

3. Favoriser une attitude positive.

4. Comprendre et reagir A des enonces simples.

5. Creer un climat d'apprentissage detendu de confiance et d'entraide.

II - Objectifs specifiques:

- Acquerir les structures et le vocabulaire relatifs aux fonctions suivantes:

1. Coordonnees personnelles.
2. Description d'une personne.
3. Description d'un objet, d'un animal.
4. Meteo.
5. Description d'un lieu.
6. Deplacements.
7. Demandes de renseignements.
8. Directives en salle de classe.
9. Gestes quotidiens.
10. Besoins et etats physiologiques.
11. Explications.
12. Permissions ou refus.

- Maitriser les notions generales suivantes:

les nombres, le deplacement, le coût.

- Maitriser les notions lexicales suivantes:

le temps/ la temperature: l'identification d'un objet, d'un animal, de la maison: les saisons: les jours de la semaine: les loisirs: les qualificatifs.

- Reconnaitre et reproduire les phonemes en français.

III Demarche:

. Des activites nombreuses, courtes et variees visant la comprehension.

. Des renforcements constants afin d'etablir des bases grammaticales et de favoriser un minimum d'expression.

. L'utilisation du jeu, de la gestuelle, de blagues et d'echanges ainsi que des commentaires en anglais pour detendre l'atmosphere.

IV - Evaluation:

. Un test a la fin de chaque semaine.

. Echange verbal sur le deroulement de la semaine.

c - **Deroulement du stage**

J'ai applique l'approche systemique de formation (ASF) dont la premiere etape consiste a identifier le client.

Les stages debutent habituellement le mardi, le lundi etant consacre a la preparation du programme de stage. Nous sommes en general deux professeurs a enseigner dans un groupe a raison d'une demi-journee chacun. L'autre professeur et moi avons passe le lundi a etudier les dossiers des etudiants qui comprenaient les remarques et les commentaires de l'evaluateur et a preparer le plan de cours du stage. Les commentaires inscrits par l'evaluateur mentionnaient que ce serait potentiellement des etudiants, sauf Paul, dont l'apprentissage serait lent. Sur ces

fiches. l'evaluateur avait aussi note le comportement stresse de Mary.

L'etape suivante de l'ASF consiste à analyser les besoins des apprenants. Normalement, une rencontre avant le stage a lieu afin d'entendre les désirs des etudiants et d'initier un premier contact pour mettre à l'aise l'apprenant en faisant la connaissance de ses professeurs et des lieux physiques. Nous n'avons pas organise cette rencontre pre-stage preferant consacrer la première demi-journee à ces explications. Au niveau linguistique, il etait inutile de leur demander leurs besoins puisqu'ils etaient au niveau debutant et qu'ils n'avaient aucune idee de la façon de proceder pour apprendre les langues. Ils n'auraient pu identifier les objectifs et les moyens pour les atteindre. Le programme du Service de français et les plans de cours qui en decoulent sont bases sur les travaux proposes par le Conseil de l'Europe à savoir qu'ils reposent sur les principes de notions, fonctions et thèmes et qu'ils definissent ce qu'un apprenant doit savoir et être capable de faire à un stade donne.

Nous avons prepare les objectifs, la demarche et l'evaluation en tenant compte de ce que nous savions de ces etudiants.

L'étape suivante de l'approche systemique de formation consiste sur les activites et tout ce qui en decoule. Le mardi matin a ete consacre a ce que Wlodkowski appelle les attitudes, attitudes envers le professeur, la matiere et la situation d'apprentissage ainsi que les attentes de succes. Pour ce mardi ma collegue et moi sommes entrees en salle de classe toutes les deux. Cette matinee s'est completement deroulee en anglais. Nous les avons invites a se presenter et a se poser des questions pour qu'ils puissent se connaitre et pour etablir une atmosphere de detente. Nous nous sommes incluses dans cette activite. Nous voulions appliquer le principe de Knowles qui veut qu'a la premiere rencontre chacun puisse parler de ses traits de caractere, de ses loisirs et de ses interets pour montrer que chacun etait unique. Nous voulions en connaitre davantage sur le travail professionnel de chacun et leur formation ainsi que nous desirions qu'ils parlent de leur experience. Chacun donnait son nom, son adresse, son metier ou sa profession (expliquait son travail), ses études anterieures en incluant l'etude du français et ses loisirs. Les presentations ont ete breves et les questions peu nombreuses. Nous leur avons ensuite remis le livret de l'etudiant ecrit dans les deux langues officielles. Ce livret contient les explications sur le fonctionnement du Service: les différents programmes, les responsables, le rôle des titulaires, les rôles des professeurs-specialistes, l'amenagement des locaux, etc.

Nous avons ensuite presente l'horaire d'une journee et nous leur avons explique l'importance des travaux inter-stages. Les etudiants restaient silencieux. Ils n'avaient aucune question a poser. Nous leur avons ensuite fait visiter le Service en expliquant l'utilisation de certaines salles specifiques (video, documentation, bureaux des professeurs). Certaines salles sont reservees pour les fonctions particulieres ainsi, les salles de video sont peuplees de magnetoscope et de televiseur offrant la possibilite d'exploiter des emissions ou des films. La salle de documentation contient du materiel pedagogique, des romans, des cassettes, etc., disponibles pour les professeurs et les etudiants. Nous leur avons aussi presente leur titulaire, quelques collegues et le patron. Le role du titulaire consiste a assumer un suivi aupres d'etudiants des departements qui lui sont attribues. Le titulaire exerce aussi la fonction d'enseignement et ses taches sont completees par le travail d'aide individuelle. Il intervient aupres de l'etudiant, sur sa demande, sur tous les aspects touchant a sa formation: exercices a faire entre les stages, beacins d'explication de notions precises, suggestions de lecture, etc. Nous avons pris une pause-cafe. Habituellement, le premier mardi d'un stage, les etudiants sont invites a venir partager le cafe. L'administration du Service fait venir suffisamment de cafe et de jus pour tous les professeurs et etudiants. Sauf Paul, les autres etudiants se sont eclipses pour ne revenir

que quinze minutes plus tard dans la salle de classe.

Apres la pause nous avons distribue le texte "Ten rules for Adult Second-Language Learners". Ce texte permet une reflexion sur le role de l'apprenant d'une langue etrangere face a son apprentissage. Il fournit l'occasion a l'apprenant de clarifier ses objectifs, de comprendre mieux le l'institution, de reconsiderer le role du professeur et son propre role face a son apprentissage. Ce questionnaire s'inspire des nouvelles tendances en enseignement des langues, tendances relevant de l'approche humaniste, voulant que l'apprenant prenne part activement a son apprentissage en ayant un comportement autonome et en suggerant des activites, des manieres de proceder.

Les reactions a ce texte ont ete plus que mitigees. Sauf Paul qui s'est rendu a la fin de la lecture et qui a emis comme commentaire "c'est vrai", les autres n'ont rien dit et n'avaient pas lu le texte au complet. Nous avons realise que notre approche etait soit trop intellectuelle, soit trop tot dans le processus et que l'activite ne marchait pas. Nous avons laisse la deuxieme partie de cette activite qui consistait a discuter sur l'apprentissage d'une langue seconde. Je me suis retiree et ma coequipiere a commence a enseigner les coordonnees personnelles. A cette epoque, il fallait planifier les activites de la semaine et

nous avions indique dans notre plan de cours beaucoup de fonctions a voir. Lorsque je suis allee en salle de classe l'apres-midi, j'ai realise qu'il fallait refaire completement notre planification hebdomadaire et de n'y inclure qu'une seule fonction: les coordonnees personnelles. Je m'appelle, j'ai x ans, j'habite a rue, je suis professeur, j'ai x enfant, je suis (etat civil). Des simples phrases ont ete travaillees aux trois premieres personnes du singulier.

J'ai essaye autant que possible d'utiliser les strategies suggerees par Wlodkowski. Ces strategies proposent d'utiliser judicieusement les methodes et le materiel pour introduire de nouvelles notions, d'utiliser des strategies physiques pour stimuler la classe, d'utiliser des questions d'analyse et d'evaluation plutot que de connaissance et enfin etre attentive aux frustrations des etudiants. J'ai beaucoup insiste sur la comprehension orale, soit a partir de cassette ou de face a face. Nous avons pris connaissance des articles et des nombres. J'ai mis l'accent sur la variete des activites et sur une approche tactile plutot qu'intellectuelle. Je savais que par le biais d'activites ludiques, je reussirais mieux a maintenir leur attention et ainsi rejoindre leurs interets. J'ai utilise le jeu "bingo" pour les nombres et lettres en francais, des enregistements de 3 minutes tout au plus, des photos de personnes connues d'eux ou d'un collegue pour travailler les presentations. J'ai utilise le support de

l'écrit pour qu'ils puissent associer le son à la graphie et pour les aider à mémoriser.

La prononciation de Mary était inaudible. Elle était tellement stressée lorsqu'elle devait reproduire des mots qu'elle en avait la bouche déformée et je ne pouvais pas reconnaître un seul son. Quant à Diane, elle éprouvait beaucoup de problèmes en compréhension orale. Les résultats d'une petite activité montre que Diane a réussi 7 réponses sur 10, Mary 4/10, Beth 5/10 et Paul 6/10. Beth et Paul même s'ils étaient plus forts, profitaient des répétitions d'activités portant sur le même thème. J'avais remarqué que tous les quatre semblaient souvent épuisés. Les conditions physiques étant un élément contribuant au succès d'un apprentissage, je leur ai proposé de se lever, de marcher quelques pas, d'aller prendre une gorgée d'eau. Personne n'a osé le faire. Ils respectaient à la lettre l'horaire. J'ai utilisé l'humour pour détendre l'atmosphère, mais ça n'a eu de l'effet qu'en partie. Je cherchais à établir un climat de détente et de complicité afin de faciliter l'apprentissage. Comme le suggère Wlodkowski, je les invitais à établir une communication ouverte et à être coopératifs. J'ai par ailleurs constaté pendant cette première semaine qu'il n'existait aucune complicité entre eux. Chacun fonctionnait de son côté, ignorant les collègues. Même pendant les pauses-café, ils n'échangeaient

pas entre eux, ce qui entravait les possibilites de progres puisqu'ils ne s'entraidaient pas et qu'il n'existait aucune connivence.

La deuxieme semaine, nous avons traite les themes de l'identification et de la localisation. Nous avons vu les prepositions de lieu, les nombres (heures), les possessifs. Nous n'avons cependant pas aborde de nouveaux verbes. Ils n'avaient pas encore assimile les quelques verbes de base vus la premiere semaine. Nous nous sommes concentrees sur les memes notions grammaticales. En comprehension orale, sauf Paul, les trois autres etudiantes manifestaient des difficultes. Elles n'avaient pas encore commence a developper des strategies d'apprentissage. Je me suis mise a travailler dans ce sens. Le developpement de strategies d'apprentissage etait plus important que les connaissances a acquerir. Sans strategie, il est difficile d'acquerir de nouvelles connaissances. Les strategies sont une condition sine qua non a l'apprentissage. Nous avons developpe des moyens pour memoriser (revision quotidienne du vocabulaire et des verbes), pour organiser le cahier de notes et finalement, je leur ai suggere d'essayer d'utiliser le mot anglais car quelque fois, il est identique en français a la graphie.

Le stress devenait de plus en plus fort chez Mary. Elle etait consciente de ses enormes difficultes.

particulièrement de prononciation. Mais les autres étudiants étaient conscients que Mary ne prononçait pas des mots mais des sons gutturaux qui n'avaient aucun sens. Et Mary se rendait compte que ses collègues de classe s'apercevaient de ses difficultés. Le vendredi elle avait éclaté en sanglots pendant un exercice de phonétique. La tension était devenue trop forte. Elle est sortie de la classe. J'en ai profité pour donner la pause-café et aller rejoindre Mary. Je me devais d'être attentive aux sentiments de Mary et de mettre en pratique un élément que Rogers a identifié pour faciliter l'apprentissage, à savoir: accorder autant d'importance aux attitudes émotives qu'aux connaissances à acquérir. J'ai réussi à la calmer et je lui ai demandé les raisons de cette tension. Elle m'a expliqué qu'elle se retrouvait en situation de salle de classe, l'école et que pour elle, cette situation était très pénible. Elle avait remarqué qu'elle était la plus faible du groupe et avait l'impression de perdre la face. J'ai essayé de l'encourager en lui expliquant que tout étudiant débutant avait cette impression puisqu'il ne pouvait pas se débrouiller aussi aisément en langue seconde qu'en langue maternelle. J'ai aussi voulu savoir si en règle générale elle était une personne de nature nerveuse, stressée. Elle a commencé par me répondre négativement, puis finalement elle m'a avoué que toute situation nouvelle provoquait chez elle, selon mon interprétation, un état de panique. Par le

suite, j'ai voulu savoir dans quelle atmosphère de travail elle passait ses journées. Je suis allée voir l'adjointe administrative de son département que je connais très bien et je lui ai posé la question. Elle m'a confirmé la nature craintive de Mary.

Comme le mentionnent Rubin et Thompson, il est important que le professeur organise des conditions idéales pour que l'apprenant se sente encadré, stimulé. J'ai décidé de sortir ces quatre étudiants de la salle de classe puisque ce lieu évoquait des sentiments désagréables. Ils n'étaient pas de niveau assez avancé pour avoir des activités à l'extérieur telle qu'une visite guidée, mais je pouvais utiliser d'autres moyens. Premièrement, pour qu'ils en viennent à communiquer entre eux, nous sommes allés prendre le café de temps en temps dans l'édifice situé en face de la Banque du Canada. Au sous-sol se trouvent des comptoirs. Il faut dire qu'au début, j'animais la discussion en anglais. Diane qui est plus expressive riait et participait à la conversation. Beth et Paul démontraient une nature très discrète et se tenaient en dehors de la conversation. Deuxièmement, puisque ces personnes avaient l'habitude au travail de bouger et de manipuler des objets, j'allais utiliser la même approche. Rogers, Knowles, Rubin et Thompson le répètent, il faut adapter l'approche au style d'apprentissage des étudiants. Ils avaient besoin de manipuler, de toucher et de voir concrètement pour

comprendre et memoriser. J'ai sorti pots de colle, ciseaux, crayons feutre de couleurs variees, catalogues de Sears, Eaton, revues, jeux de cartes, etc. On allait dessiner, decouper, coller tout en apprenant nos verbes, les prepositions de lieux, le vocabulaire relatif a la maison et a l'identification d'objets simples en salle de classe et a la maison. Ils ont dessine le plan de leur maison et decoupe les meubles. En equipe, ils trouvaient le vocabulaire en francais. J'ai fait travailler Paul et Beth ensemble parce qu'ils savaient chercher dans un dictionnaire et j'ai travaille avec Diane et Mary. Je leur ai montre a se servir d'un dictionnaire et a developper une methode de travail. En plus de memoriser le vocabulaire, je faisais avec elles des exercices de phonetique. Naturellement, Paul et Beth finissaient leurs activites avant Diane et Mary, mais ils pouvaient s'occuper en completant d'autres exercices. A la troisieme semaine comme nous voyions la fonction du deplacement, je les ai envoyes se promener a travers l'edifice. Ils recevaient des ordres a l'imperatif, par exemple: suivre des directives pour se rendre d'un endroit a un autre. "Tournez a gauche au deuxieme feu de circulation puis continuez tout droit." J'ai prepare une chasse au tresor a travers la Banque. J'avais enregistre sur cassette des directives a suivre pour decouvrir un objet, un nom inscrit sur une plaque, un numero, etc. L'activite prend en general deux heures a etre completee.

ils en ont pris environ trois mais ils avaient trouve toutes les reponses. Paul etait pour beaucoup responsable de ce succes. Pendant cette activite, ils sont invites un moment donne a prendre une pause. Je les ai envoyes les quatre ensemble parce que Diane et Mary auraient ete incapables de faire cette activite seules et elles auraient ete decouragees. Pendant cette troisieme semaine, l'ecart entre Beth/Paul et Diane/Mary s'etait considerablement accentue.

En comprehension orale, j'ai utilise de courts enregistrements le plus souvent authentiques. Les enregistrements courts contiennent moins de messages et sont plus simples. L'utilisation de documents authentiques permettent de familiariser l'etudiant tout de suite au parler reel (debit, contraction, expression, etc.). J'ai telephone a Colonial-Voyageur et j'ai demande des renseignements pour me rendre a certains endroits (cout, duree du trajet, horaire de depart et d'arrivee, etc.). Nous avons visionne la serie Parlez-Chut (Sol) produite par TV-Ontario et destinee aux adolescents frequentant les ecoles secondaires de l'Ontario. Chaque emission dure au total quinze minutes. Elles sont divisees en trois parties, la premiere presente le vocabulaire ensuite une section du sketch, la deuxieme partie presente encore le vocabulaire suivi du sketch et enfin la troisieme presente le sketch au complet. J'ai aussi presente "Les insolences d'une camera".

Cette animation ne contient pas beaucoup de dialogues mais elle permet de mesurer des situations. Toujours pour dedramatiser la situation de salle de classe et pour utiliser une approche plus concrete et aussi pour entendre des sons français, je les ai emmenes a la Place du Centre. Mon but linguistique se voulait d'etre capable de donner le prix en français. Ils n'avaient pas a le demander. Je suis allee avec eux dans le magasin. Ils m'identifiaient l'objet et me donnaient le prix. Au debut, ils etaient un peu embarrasses, ils croyaient que les gens les regardaient et se moquaient d'eux. Lorsqu'ils se sont aperçus de l'indifference des gens, ils les ont ignores.

A la derniere semaine du stage, Diane semblait avoir regressee tandis que Mary risquait un peu a donner une reponse dans le cadre d'un exercice de comprehension orale. La dynamique du groupe n'existait pas comme je l'avais esperee avant le debut du stage. Paul denotait une attitude hautaine, presque snob face aux deux etudiantes plus faibles.

La cinquieme etape de l'ASF veut que le formateur identifie les ressources materielles et humaines qui entourent son environnement professionnel. J'ai applique cette recommandation afin de diversifier les moyens pour atteindre mes objectifs. J'ai utilise le bricolage, la

proximite de centres francophones, l'enregistrement d'emissions telediffusees et radiodiffusees et de conversations telephoniques, la presence de collegues, etc.

La derniere journee j'ai procede a l'etape finale de l'approche systemique de formation en procedant a l'evaluation. Dans un premier temps, une rencontre individuelle invitant chaque participant a faire part de leurs commentaires a permis de tirer certaines conclusions.

Beth, Diane et Mary ont indique leur satisfaction de l'approche utilisee: les jeux, les sorties, la manipulation d'objets. Paul pour sa part, a cru y voir une perte de temps et aurait prefere une approche plus analytique et intellectuelle. J'ai distribue un questionnaire d'evaluation afin de connaitre la satisfaction des apprenants et de recueillir leurs commentaires. Le commentaire general se situait au niveau de l'exigence de concentration et de l'effort physique que cela entrainait. Ils ont avoue eprouver une grande fatigue, mais etre satisfait de ce premier stage.

Les commentaires ecrits sur le questionnaire d'evaluation remis a la direction du Service corroboraient les propos emis lors de la rencontre de la derniere journee du stage. A la question demandant d'enumerer les activites les plus profitables, Diane a mentionne: "The tapes and

files and the games we played (Games: cards, Bingo, Question and answer.(3) Quant a Paul, il ecrit en repondant a la question des activites les moins utiles "Games in general".(4) Beth et Mary partagent a peu pres les memes commentaires. "... writing things down and on the board were a great help".(5)

Quant a l'evaluation de l'acquisition, a chaque jour nous faisions un retour de ce que nous avions etudie la veille. A la fin de la semaine, je leur presentais un petit test sous forme ecrite qui reprenait les fonctions, les notions et le lexique vus dans la semaine. Nous le corrigions ensemble et chacun a tour de rôle devait lire a haute voix la phrase ou le mot ecrit. Cette activite permettait de travailler la phonetique en plus des autres aspects mentionnes.

B - DEUXIEME STAGE: MARS 1987

Le mois suivant, je travaillais avec l'autre groupe de debutants et avec un professeur different. Cette fois-ci, nous avons rencontre individuellement les etudiants avant le

3. Evaluation ecrite du stage de fevrier 1987, Ottawa, Banque du Canada, 1987.
4. Idem
5. Idem

début du stage avait été étudiant que nous n'avions pas encore à rencontrer. Les étudiants inscrits dans ce groupe étaient Cathy des Opérations bancaires, John des Opérations bancaires, Bob de la Dette publique et Chris de la Gestion des immeubles (département qui s'occupe de tout ce qui touche aux édifices de la Banque du Canada à travers le pays).

4) Description des étudiants

Chris occupait le poste de serrurier à la Gestion des immeubles. Il avait peu de scolarité. Les locaux du personnel d'entretien sont situés au troisième sous-sol.

Bob était superviseur au Service de la distribution des chèques et des obligations. Des machines très bruyantes se trouvent dans cette section. Parmi ses employés, on comptait beaucoup de francophones. Bob avait une trentaine d'années, était marié et avait deux enfants. Bob avait grandi dans un milieu qui lui avait permis d'entendre du français. Son père était francophone et sa mère anglophone. La famille parlait l'anglais à la maison. Lors de l'entrevue, j'ai pu constater que Bob était nerveux face à l'apprentissage du français. Il avait peur de ne pas réussir. Il était très ouvert à la langue française puisqu'il envoyait ses enfants à l'école d'immersion française. Bob aimait blaguer, taquiner les gens; il possédait une attitude un peu nonchalante et paresseuse

sens à certains égards. Il était en faveur de la loi du moindre effort. Bob avait terminé son secondaire. Il apprenait à un rythme [illegible], et son principal atout résidait dans son excellente prononciation.

John occupait le poste de coupeur principal des billets de banque. Il travaillait aussi avec des francophones. Tout comme Bob, il était ouvert au fait français. Il habitait une municipalité de l'Outaouais québécois où sa fille fréquentait l'école française. La force de John résidait dans sa très grande motivation à apprendre le français. Par contre, il éprouvait de grandes difficultés d'apprentissage. Son manque de connaissance de son propre code linguistique (presque analphabète) nuisait à son apprentissage. De plus, il souffrait d'une légère dyslexie. Il progressait à un rythme plus lent que la normale, comparable à celui de Diane et de Mary du groupe précédent.

Cathy supervisait la section où travaillait John. Elle avait environ trente-huit ans, était mariée et avait deux enfants. Elle travaillait à la Banque depuis plus de vingt ans. Elle avait terminé ses études à l'école secondaire. Elle aussi était très ouverte au fait français et envoyait sa fille à une école d'immersion française. Elle avait suivi un stage en 1986 ce qui paraissait pendant son premier

stage en 1987. Elle apprenait à un rythme normal et aurait pu progresser plus rapidement si elle avait fait plus d'efforts.

Puisque les profils linguistique professionnel et scolaire de ces étudiants ressemblaient à ceux du groupe précédent, le programme et la démarche en salle de classe étaient similaires. La seule différence d'avec le groupe précédent, et différence qui devrait, selon les principes de l'approche humaniste, aider à apprendre plus rapidement, résidait dans leur ouverture face à la langue française et à leur motivation qui en découlait. Etant donné que ce groupe ressemblait au niveau des connaissances du français langue seconde au premier groupe, j'ai décidé de leur présenter le même plan de cours, tout en exigeant une performance de meilleure qualité et en présentant des activités plus exigeantes.

b) Plan de cours

1. Les objectifs généraux

1. Sensibiliser les étudiants au code linguistique du français.
2. Développer des stratégies d'apprentissage.
3. Favoriser une attitude positive.
4. Comprendre et réagir à des énoncés simples.

5) Creer un climat d'apprentissage detendu, de confiance et d'entraide.

II. Objets specifiques

Acquerir les structures et le vocabulaire relatifs aux fonctions suivantes:

1. Coordonnees personnelles.
2. Description d'une personne.
3. Description d'un objet, d'un animal.
4. Meteo.
5. Description d'un lieu.
6. Deplacements.
7. Demandes de renseignements.
8. Directives en salle de classe.
9. Gestes quotidiens.
10. Besoins et etats physiologiques.
11. Explications.
12. Permissions ou refus.

Maitriser les notions generales:

Quantite: nombres et heure.

Adverbes de qualification.

Questions.

Maitriser les notions lexicales:

Identification, maison et foyer, climat et temps, loisirs, sports, mois, saisons et fetes de l'annee.

Maitriser les notions grammaticales suivantes:

Articles, adjectifs possessifs et demonstratifs, pronoms sujet, [illegible], negation, auxiliaires et semi-auxiliaires, present, futur proche et passe compose.

III - Demarche

Des activites nombreuses, courtes et variees visant la comprehension.

Des renforcements constants afin d'etablir des bases grammaticales et favoriser un milieu d'expression. L'utilisation du jeu, de la gestuelle, de blagues et d'echanges ainsi que des commentaires en anglais pour detendre l'atmosphere.

IV - Evaluation

Boite a mots: revision quotidienne du vocabulaire.

Petits tests a la fin de chaque semaine.

Echange verbal sur le deroulement de la semaine.

c) Deroulement du stage

Le mardi matin, j'ai commence le stage. La premiere partie s'est deroulee comme au stage precedent pour les memes raisons: soit de permettre a chaque participant de se connaitre et de connaitre les professeurs, les lieux

physiques et le fonctionnement du Service. J'ai consacré presque toute la demi-journée à expliquer le rôle du Service, nous avons visité les locaux et je leur ai présenté le patron, le personnel de soutien, les collègues et leurs titulaire. Je leur ai expliqué notre façon habituelle de procéder le programme, ses objectifs, la démarche des activités. Je leur ai aussi expliqué le lien entre le Service et leur département, à qui s'adresser s'ils voulaient un renseignement ou une aide. Nous avons lu ensemble les dix règles pour apprendre une langue étrangère (voir p. 77) et en avons discuté. Le tout s'est déroulé en anglais et a duré plus de deux heures. Chris n'a presque pas participé aux discussions. Il se contentait d'avoir un sourire en coin.

Il restait environ quarante-cinq minutes avant la fin de la demi-journée. J'ai décidé de commencer à travailler avec les coordonnées personnelles. Lorsque je m'adressais à Chris, il se tournait vers les autres membres et leur disait en anglais "Qu'est-ce qu'elle ne veut?" Je lui répétais de faire comme les autres étudiants, de reproduire les phrases et d'essayer de les mémoriser. Je leur avais expliqué le sens en anglais de ces phrases. Il essayait de reprendre le modèle, mais avait beaucoup de difficultés. L'avant-midi s'est terminé sur cette activité. Chris est sorti de la salle de classe en me disant qu'il trouvait très dure cette situation et qu'il avait besoin de prendre une bière afin

d'apaiser son stress. Lorsque l'autre professeur est arrivé en après-midi, elle a repris le même exercice. Quand vint l'heure d'aborder à Chris, il s'est levé et a quitté la salle de classe précipitamment. Il s'est rendu au bureau du prince et lui a exprimé sa frustration et son désir d'abandonner la formation de français. Il a raconté que ses supérieurs avaient décidé de l'envoyer en cours parce qu'il restait une place à combler et qu'il n'avait pas à utiliser le français puisqu'il travaillait avec des serruriers et des vitres. Si l'on reprend la hiérarchie de G. De Landsheere, Chris se situait à la troisième étape où l'apprenant s'engage en refusant ou en acceptant d'aborder le sujet. Chris a refusé puisqu'il n'en ressentait pas la nécessité.

D'autre part, si nous avions appliqué à la lettre l'ASF, nous aurions eu des renseignements avant le début du stage, soit à l'étape de l'analyse des besoins, et aurions évité bien des frustrations tant chez cet employé que chez les professeurs.

Le professeur ne s'attendait pas du tout à cette réaction et se demandait ce qui se passait. Les trois autres étudiants ont bien réagi à ce départ. Le lendemain je leur ai expliqué la décision de Chris. Ils l'approuvaient car ils s'étaient aperçus de son malaise. Par la suite, le groupe a formé une dynamique

extraordinaire. Ils s'entraidaient, se taquinaient et se protegeaient. Ils vivaient beaucoup de complicite. Chacun se sentait integre, accepte par le groupe. J'avais craint au depart qu'il existe une distance entre John et Cathy, sa patronne. Au contraire, il s'amusait a lui faire des blagues. Cathy et Bob aidaient beaucoup John a comprendre les notions de français. John, comme j'ai pu le constater pendant ce stage possedait un profil d'apprentissage commun a ceux de Mary et Diane. Il avait tres peu frequente l'ecole et ne pouvait pas apprendre par le biais d'une approche theorique. Il lui fallait manipuler, apprendre dans le concret. Lui non plus ne connaissait pas son code linguistique et les termes employes ne correspondaient, pour lui, a aucune realite. L'esprit d'equipe supportait l'apprentissage. Le fait d'avoir le meme age et les memes profils familial, professionnel et social aidaient a cette entente.

Les strategies d'enseignement etaient les memes que pour le premier groupe: une approche plus orale qu'ecrite. L'ecrit ne servant que de support visuel, la manipulation d'objets, les activites hors de la classe et les jeux retenaient davantage l'attention des etudiants. Eux aussi, je les ai invites a se lever, a bouger lorsqu'ils etaient fatigues d'être assis, activite a laquelle ils ont repondu positivement. Avant le debut de chaque activite, je leur donnais l'objectif et je leur expliquais la demarche que je

comptais utiliser. Je voulais qu'ils sachent a quoi s'attendre pendant la demi-journee et qu'ils proposent des changements qui correspondaient mieux a leurs etats physique et mental du moment. Knowles et Rogers parlent d'autonomie de l'apprenant ou celui-ci controle le rythme, choisit et change les activites d'apprentissage, pour reprendre les propos de Wlodkowski.

Wlodkowski mentionne que l'un des facteurs de motivation est determine par le professeur. Celui-ci doit suffisamment stimuler les etudiants a l'aide d'activites qui aident a conserver leur concentration.

Pour apprendre l'alphabet, nous avons joue au jeu du bonhomme pendu. Chacun choisissait un mot qu'il connaissait en français et les autres donnaient des lettres. Nous avons joue au jeu de cartes 99 pour apprendre les nombres. J'ai utilise des caricatures dessinees par un professeur pour etudier les caracteristiques physiques. Tout comme avec le premier groupe, ils ont decoupe dans les revues ou catalogues et ont fait des montages pour presenter une personne et en donner les caracteristiques physiques ainsi que celles d'un objet et decrire sa maison. Les activites leur demandaient une participation active et de la creativite. Ils ont invente un contenu a partir d'un article de journal ou d'un titre de film. Ils devaient

d'abord ecrire leurs phrases et ensuite les dire de façon la plus naturelle possible, ne pas trop lire le texte, mais s'en servir comme guide. J'enregistrais leur recit et apres suivait une activite d'auto-correction. Pour apprendre a comprendre et a donner des directives, ils ont fait l'activite de la chasse au tresor et ils ont conduit le groupe de la salle de classe a leur bureau. Ils ont beaucoup apprecie cette derniere activite parce qu'ils se sentaient valorises de montrer leur lieu de travail et d'expliquer, meme s'ils avaient recours a l'anglais, les taches qui s'y accomplissaient. Au plan linguistique, l'objectif consistait a donner des directives pour guider, par contre ils ne possedaient pas le vocabulaire necessaire pour decrire en français leur tache. Ils etaient embarasses de parler en français lorsqu'une personne etrangere au groupe se tenait pres de nous. Nous sommes alles au marche pour apprendre le vocabulaire de la nourriture (fruits, legumes, viande, poisson). Ils ont participe avec un autre groupe a la visite guidee de la Maison du citoyen. Suite a cette activite, nous avons visionne un court film realise par la Maison du citoyen sur la ville de Hull. Cet exercice m'a permis de constater que Bob avait bien compris les explications du guide et que Cathy s'en etait assez bien tire. John avait toujours autant de problemes. De courts enregistrements ont ete utilises pour travailler la comprehension orale tires de: Parlez-Chut (Sol), Cartes sur table, Communication + 1, Archipel, Prétez l'oreille

matériel proposé par des professeurs de la Banque du Canada : enregistrements de la radio et de la conversation avec une personne à Voyageur Colonial. L'approche communicative propose d'utiliser soit des documents authentiques soit des documents réalistes. Communication : Cartes sur table Archipel Textes d'oreille et DI correspondent aux documents réalistes. Ils sont écrits en littérature, mais en essayant d'être le plus près possible de la réalité: contraction des mots et des phrases, expressions idiomatiques, accent, bruit environnant etc. Malgré que l'enregistrement à Voyageur Colonial répond aux critères des documents authentiques puisque l'enregistrement est fait sur le vif. Des mini-situations servaient de prétexte pour utiliser des jeux de rôle afin de développer l'expression orale et utiliser les notions apprises. Avec ces jeux de rôle j'essayais de me rapprocher le plus possible de leur réalité quotidienne pour que l'apprentissage du français soit fonctionnel.

La différence entre les deux groupes repose sur l'attitude des participants, leur style d'apprentissage et leurs intérêts.

Equipe	Mais
Mary, Paul, Diane, Beth	Cathy, John, Bob
Traits	Traits
1. Ecart de compétence.	1. Ecart de compétence.
2. Aucune communication entre les membres.	2. Grande communication entre les membres.
3. Individualisme, secret, stresse.	3. Esprit d'équipe, entraide, blagueur.
4. Rejet des plus faibles de la part des plus forts.	4. Respect et acceptation de chacun.
5. Aucune aide de la part des plus forts envers les plus faibles.	5. Entraide.

Comme pour le premier groupe, nous avons rencontré les stagiaires à la dernière journée du stage pour obtenir leurs impressions du stage. Nous leur avons aussi remis le questionnaire officiel. Cathy ajoute sur le questionnaire les commentaires suivants: "The treasure hunt, the visit to Hull City Hall helped increased my listening skills." [6] Pour sa part Bob indique que: "I found the video of Sol very useful also the interaction between student (skit (e.g. making stories, asking questions)). I found group participation very helpful." [7] Les commentaires de John indiquaient l'écart de compétence entre lui et ses collègues

---

6. Evaluation écrite du stage de mars 1987, Ottawa, Banque du Canada, 1987

7. Idem

et ses faiblesses. Il a mentionné qu'il aurait fallu " Try and review at the of (sic) each week" ainsi qu'à la question pour savoir si le stage était assez intensif "a lot of practice (sic)." [8]

Nous avons procédé de la même façon pour vérifier la compréhension et l'acquisition de nouvelles données. Nous sommes revenus sur ce que nous avions vu le jour précédent et nous leur avons présenté un petit test à la fin de la semaine.

C - TROISIEME STAGE: AVRIL 1987

Ce stage comprend le quatuor initial soit Beth, Paul, Diane et Mary. Les objectifs de ce stage sont de réactiver l'acquis.

b) Plan de cours

- Objectifs généraux

  1. Réactiver l'acquis
  2. Développer des stratégies de compréhension
  3. Développer des aptitudes à l'expression.
  4. Développer une atmosphère de confiance et d'entraide.

---

8. Evaluation écrite du stage de mars 1987, Ottawa, Banque du Canada, 1987

II - Objectifs spécifiques

Savoir les fonctions vues au stage précédent et acquérir les fonctions suivantes : Remerciements.

2. Excuses.

3. Souhaits.

4. Opinion.

Acquérir les notions générales suivantes:

Quantité: les nombres.

Qualités physiques: matière, couleur.

Espace: déplacement, orientation dans l'espace.

Acquérir les notions lexicales suivantes:

Identification, maison et foyer, climat et temps, mois, saisons et les fêtes de l'année, hygiène, santé et besoins physiologiques.

Maîtriser les notions grammaticales suivantes:

Pronoms sujets, pronoms objets directs et indirects, articles définis et indéfinis, les adjectifs possessifs et démonstratifs.

négation, devoir, pouvoir, vouloir, présent, futur proche, passé composé, impératif.

III - Démarche

L'accent est mis sur la compréhension orale (enregistrements, face à face, et sorties) et nous

encourageant l'expression. Au plan grammatical nous consolidons la base et apportons quelques nouvelles notions. Nous privilégions une approche détendue, relaxante et encourageons l'entraide et l'esprit de groupe.

c) Déroulement du stage

A ce stage mes objectifs consistaient à continuer à travailler sur le climat pour provoquer l'entraide, la camaraderie et la communication. Lorsque j'ai présenté le programme, j'ai insisté sur la dernière phrase en tentant de leur faire comprendre qu'un esprit d'équipe aide à l'apprentissage qu'ils pouvaient être des ressources les une pour les autres. Après la pause-café alors que Paul n'était pas encore revenu, Mary m'a fait part de sa vive impression face à la facilité de Paul à assimiler les nouvelles notions et elle reliait ses aptitudes à sa très grande intelligence et à sa jeunesse. Diane, quant à elle, ne se laissait pas impressionner par les capacités intellectuelles de Paul. Au contraire, elle ont commencé à se taquiner et à échanger des plaisanteries. Tout au long du stage, j'ai blagué avec eux pour les amener à utiliser le rire comme moyen pour se détendre et faciliter l'intégration de nouvelles connaissances. Je voulais que l'apprentissage ne soit pas relié à la douleur, mais au plaisir et au

l'entrée. Beth avait de moins en moins confiance et participait spontanément davantage aux échanges tout avec moi ou avec ses collègues. Elle n'attendait plus que j'aille la chercher pour risquer une réponse. L'atmosphère était plus détendue et un début de collaboration s'était révélé. L'approche pédagogique utilisée restait semblable à celle employée au premier stage: le jeu, la manipulation d'objets, le déplacement des sorties et ce, toujours pour les mêmes raisons: soit de rejoindre leur style d'apprentissage et le rendre moins académique l'acquisition de nouvelles connaissances. Lorsque nous avons travaillé la notion "les fêtes de l'année" j'en ai profité pour voir "les souhaits" apprendre les formules consacrées en français. Après les avoir identifiées au tableau, je leur ai demandé de préparer des cartes de souhaits avec à l'intérieur un texte original. Je les ai faits travailler en diades et cette fois j'ai placé un étudiant plus fort avec un étudiant plus faible afin d'obtenir un résultat de tous les étudiants. Diane a été associée à Paul tandis que Beth complétait l'équipe avec Mary. Ils se sont amusés et ont eu beaucoup de plaisir pour offrir finalement un bon travail et en plus original. Un fois de plus, j'ai été émerveillée par l'en dons créateurs et artistiques de Diane. Paul a révélé un côté amusant insoupçonné de sa part. Les textes ne contenaient pratiquement pas d'erreurs grammaticales. J'ai tenté l'expérience du tour guidé de la Maison du citoyen avec eux. Au retour, après avoir visionné le film sur la

francais a l'anglais. Au lieu de parler de pronoms complements parce que rare en anglais, des themes leur etaient plus familiers. Je leur donnais des phrases en anglais ou ils devaient identifier le mot ou la place occupee et par la suite je les amenais a comparer le mot ou sa place avec la version francaise. L'utilisation d'une approche globale plutot qu'analytique ainsi que des activites orales et non ecrites palliaient a la meconnaissance du code linguistique. Ils devaient developper une autre strategie, soit d'exercer et de developper leur memoire. Lorsqu'elles sont revenues a leur deuxieme stage, Diane et Mary avaient tout oublie ce qu'on avait travaille au premier stage. Ce stage a repris les memes objectifs specifiques plus quatre nouvelles fonctions. Il ne servait a rien d'essayer d'introduire trop de nouvelles donnees car ils n'avaient pas assimile la base. Il fallait reprendre cette base et la consolider avant de passer a autre chose.

8) Evaluation

Suite a mes observations consignees dans un cahier, j'etais en mesure de conclure qu'a la fin du stage, l'ecart entre les competences de Paul/Beth et Diane/Mary etait plus que significatif. On a place Paul dans un groupe plus fort, par contre Beth malgre son avance sur Mary et Diane preferait rester avec elles parce qu'elle manquait de confiance dans ses capacites et ne se sentait pas a l'aise

D - QUATRIEME STAGE: JUIN 1981

a) Description du groupe

Des étudiants du stage de janvier et ceux du stage de mars composaient ce groupe. Beth et Mary se joignaient à Bob, Cathy et John. Au niveau linguistique, John et Mary avaient des affinités. Ils apprenaient tous les deux les

difficultes a comprendre le sens de la langue, a nommer, a prononcer, a comprendre oralement et a reproduire. La difference entre eux residait dans le soutien et l'acceptation que John recevait de Cathy et Bob, dans son sens de l'humour, dans sa capacite de rire de ses erreurs et dans sa confiance en lui. Quant a Mary, elle se tenait encore sur la defensive et degageait des ondes negatives auprec des autres etudiants.

Pour Beth et Mary, c'etait leur troisieme stage, tandis que pour John, Cathy et Bob, ils en etaient a leur deuxieme.

b) Plan de cours

Wlodkowski parle, dans le chapitre du renforcement, de l'importance de la gradation des nouvelles connaissances. Cette gradation est determinante pour maintenir et stimuler la motivation de l'apprenant. Pour cette raison et compte tenu de la lenteur de l'apprentissage de certains de ces etudiants et aussi parce que pour d'autres, ils en etaient a leur deuxieme stage, j'ai prefere reviser les notions et fonctions vues anterieusement et de n'y ajouter que quelques nouvelles fonctions.

I. Objectifs generaux

- Reactiver l'acquis.
- Developper des strategies de comprehension orale.
- Developper des aptitudes a l'expression orale.

. Développer [illegible]

II. Objectifs spécifiques

. Réviser les fonctions suivantes:

. Coordonnées personnelles

. Description d'une personne

. Description d'un objet, d'un animal, d'un lieu

. Météo

. Déplacements

. Demandes de renseignements

. En salle de classe

. Gestes quotidiens

. Besoins et états physiologiques

. Explication

. Permission et refus

. Acquérir les structures et le vocabulaire relatifs aux fonctions suivantes:

. Remerciements

. Excuses

. Souhaits

. Opinion

. Réviser les notions lexicales suivantes:

. Identification, maison et foyer, climat et temps, mois, saisons et fêtes de l'année.

. Maîtriser les notions lexicales suivantes:

. Hygiène, santé et besoins physiologiques.

- Nous verifierons hebdomadairement et oralement la maitrise des fonctions, des notions et de la grammaire a l'aide de petits jeux de role et de courts tests.

c) Deroulement du stage

J'avais de grandes attentes de ce stage. Je comptais beaucoup sur l'aspect humoristique provoque entre autres par le cote blagueur de Bob pour amener Mary a se detendre, a rire. Le rire entraine une modification de comportement qui assouplit les resistances de l'apprenant et l'incite a vouloir s'integrer dans le processus et a collaborer. Les evenements ne se sont pas deroules comme je l'avais escompte. La dynamique du trio Bob, Cathy et John avait ete si intense que de nouvelles personnes dans le groupe leur semblaient une violation de leur noyau. Il etait clair pendant la premiere semaine que ce groupe etait compose de deux noyaux distincts. Le premier tres solidaire, complice qui s'appropriait les lieux, physique et psychologique. Le deuxieme etait compose de deux individus, chacun sur sa planete. Bob s'est avere etre le plus negatif a la venue de Beth et Mary. Il a precise pendant la premiere semaine qu'ils acceptaient des visiteuses en parlant d'elles. Et a un autre moment, alors qu'il travaillait en equipe avec Cathy et Mary, il refutait toutes les reponses de cette derniere et interagissait uniquement avec Cathy. Mary a

4) Evaluation

La fin de la stage s'est déroulée dans une ambiance positive pour Mary et Beth au niveau linguistique. Elles ont progressé surtout Mary en compréhension et en grammaire. Elle s'efforçait à donner des réponses correctes. Beth, à partir de ce stage aurait tiré avantage à se retrouver dans un groupe plus fort ou elle aurait eu plus le lot, et aurait été obligée de risquer davantage. Bob, John et Cathy n'ont pas marqué de progrès notable. Pour John la lenteur de ses progrès était causée par ses problèmes d'apprentissage car sa motivation restait toujours aussi intense. Il montrait un esprit du détail de la détermination et il travaillait très fort tout pendant le cours qu'entre les stages. Cathy et Bob n'avaient pas de difficultés majeures d'apprentissage il leur suffisait de mettre plus d'effort et d'énergie.

Lorsque nous avons eu la rencontre individuelle pour l'évaluation du stage, Mary m'a avouée qu'elle s'était sentie rejetée de certains membres du groupe et elle s'était

E CINQUIÈME STAGE: SEPTEMBRE 1987

a) Description du groupe

La fusion des deux groupes n'a duré qu'un mois. Le stage suivant en 1987 chaque participant était intégré dans son groupe initial. Ainsi Bob Cathy et une nouvelle venue au groupe Nancy composaient le nouvel ensemble. John n'a pas pu se joindre à ce groupe par manque de disponibilité causé par son travail. C'est très dommage parce qu'il allait prendre un retard considérable par rapport à Cathy et Bob.

---

9. Evaluation écrite du stage de juin 1987 (Ottawa Banque du Canada, 1987.

11. Plan de cours

I Objectifs généraux

. Améliorer la compréhension orale.

. Développer l'aisance et la spontanéité en expression orale.

. Consolider les notions grammaticales vues dans les unités précédentes.

II Objectifs spécifiques

. Réviser la fonction : Le temps qu'il fait

. Acquérir les fonctions suivantes:

Donner son opinion, ses préférences et ses intérêts, comparer, narrer un événement et faire le portrait de quelqu'un.

. Revoir et acquérir les notions lexicales suivantes:

les nombres, les déplacements orientés dans l'espace, la relation dans le temps, l'égalité et l'infériorité.

. Consolider les notions grammaticales suivantes vues antérieurement: le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur, la négation, les verbes pronominaux.

. En phonétique, travailler les finales des temps de verbe du présent et de l'imparfait.

c) Déroulement du stage

Il était temps pour ces filles étudiantes d'avoir un contact plus réel, plus prolongé avec le monde francophone. L'approche communicative propose l'utilisation de documents authentiques ou semi-authentiques qui reproduisent la réalité linguistique. En fait, ces documents ne représentent pas entièrement la réalité car l'apprenant ne répond pas verbalement à l'interlocuteur et n'est pas confronté à la réaction (réponse) directe. J'ai donc organisé une immersion de deux jours à Montréal. Nous allions descendre à une petite auberge près de la rue Saint-Denis tenue par des Montréalais qui avaient reçu la consigne de ne leur parler qu'en français. Ils avaient l'occasion d'échanger avec les propriétaires le lendemain matin car ils servaient le petit déjeuner dans une petite salle qui faisait style familial. La première journée nous avons fait la visite guidée du Vieux Montréal. Nous avions

13. Evaluation écrite du stage de septembre 1987. Ottawa Banque du Canada, 1987.

CHAPITRE II

CHAPITRE II

tout au long de mon intervention j'ai voulu valoriser chaque etudiant. Meme le plus faible en apprentissage du français possedait un talent particulier. Diane, par exemple, excellait en creativite. Beth travaillait minutieusement et acquerait la grammaire. John avait

Les cinquieme et sixieme parties abordent la competence et le renforcement. John, Mary et Diane etaient conscients de progresser plus lentement que les autres etudiants. Ils pouvaient se comparer soit a Cathy et Bob, soit a Paul et Beth. Par contre, ils se rendaient compte et je pouvais le temoigner qu'ils realisaient certains progres. Je les encourageais verbalement en les felicitant lorsqu'ils

Ces etudiants ont besoin, comme il a ete mentionne anterieurement, de beaucoup de repetitions et assez d'encadrement. Ils oublient d'un stage a l'autre ce qui leur a ete enseigne. Ils ont besoin de plus de cours. Ils devraient recevoir des cours, quelques heures a chaque semaine, entre les stages. Ces cours leur permettraient de maintenir les acquisitions faites pendant le stage.

Quant aux habiletes cognitives, le professeur doit utiliser une approche globale plutot qu'analytique pour aborder la langue. Ces etudiants ne connaissent pas les mecanismes de la langue et sont incapables d'en saisir le fonctionnement. Le professeur au lieu de donner le terme designant la fonction d'un mot, doit le presenter en se servant de l'equivalent anglais. L'etudiant apprend sa fonction par analogie. La nouvelle information doit etre presentee en petites quantites, repetee et ne s'en tenir qu'a l'essentiel. Etant donne que ce sont des etudiants qui lisent peu ou pas, il est preferable d'eviter l'ecrit et d'utiliser l'oral.

L'approche humaniste sert a creer un climat d'apprentissage favorable en termes d'atmosphere, d'aisance dans la situation d'apprentissage tandis que l'approche behavioriste sous-tend l'acquisition de nouvelles connaissances. Thorndike mentionne trois lois de l'apprentissage: 1. La loi de l'exercice et de la repetition

En ce qui concerne John, Mary et Diane, ils rencontrent les difficultés évidentes d'apprentissage du français, l'atmosphère de détente, de complicité, d'entraide, l'humour et une approche globale et orale leur ont permis de développer et maintenir leur motivation et de les amener à travailler très fort. Les professeurs doivent aider Mary à s'affirmer et à modifier son comportement défensif en un comportement plus combatif. Ils ont tous les trois la motivation et le désir d'apprendre le français. Ils doivent donc consacrer beaucoup de temps pour l'étudier et pour

En somme, il paraît que l'apprenant en difficulté d'apprentissage doit posséder le double de motivation, de détermination, d'implication et d'autonomie qu'un apprenant qui progresse à un rythme normal pour atteindre ses objectifs linguistiques. Il doit identifier la source de ses difficultés et trouver des stratégies pour les aplanir. Le professeur en tant que facilitateur a pour rôle d'aider l'apprenant à reconnaître et mettre en oeuvre ces stratégies.